Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8170732
Centre d'intérêt: 54

Frot, Roger.

Analyse des programmes de formation : rapport présenté au Service de la recherche et du développement, Direction générale de l'enseignement collégial / responsable, Roger Frot ; membres de l'équipe, René Aubry, Gilles Boudrias, Liem Nguyen. -- Sherbrooke : Collège de Sherbrooke, Services pédagogiques, Direction des programmes, 1978.
104, [129] p. ; 28 cm.

Comprend une bibliographie.

Cote Dewey: 379.15/F941a Cote LC: LB/1570

Descripteur(s): *Evaluation de programmes *Analyse institutionnelle *Instrument d'analyse *Méthode d'évaluation *Sciences humaines *Informatique *Collégial (Niveau)

Rapport d'une étude qui s'inscrit dans le prolongement d'une recherche sur l'analyse institutionnelle entreprise par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE). Cette étude avait pour but la production d'un guide d'analyse locale des programmes de formation pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau, s'apparentant aux travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle et tenant compte des dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution.

L'équipe de recherche a d'abord choisi deux programmes: sciences humaines et informatique et fixé quatre objets d'analyse: conception des objectifs, programmation, réalisation du programme, réalisation des objectifs. Puis elle propose une approche en sept étapes: 1. observation de la situation dans son ensemble, 2. délimitation du champ d'investigation, 3. élaboration de critères d'interprétation des données à recueillir, 4. choix et construction d'un instrument de cueillette, 5. cueillette et compilation des données, 6. interprétation des données en fonction des critères établis en 3, 7. conclusion. Les étapes 1 et 2 ont pour but de favoriser la pertinence des questions; les étapes 3 et 4, de s'assurer de la signification des réponses; les étapes 5 et 6 permettent d'obtenir des réponses précises.

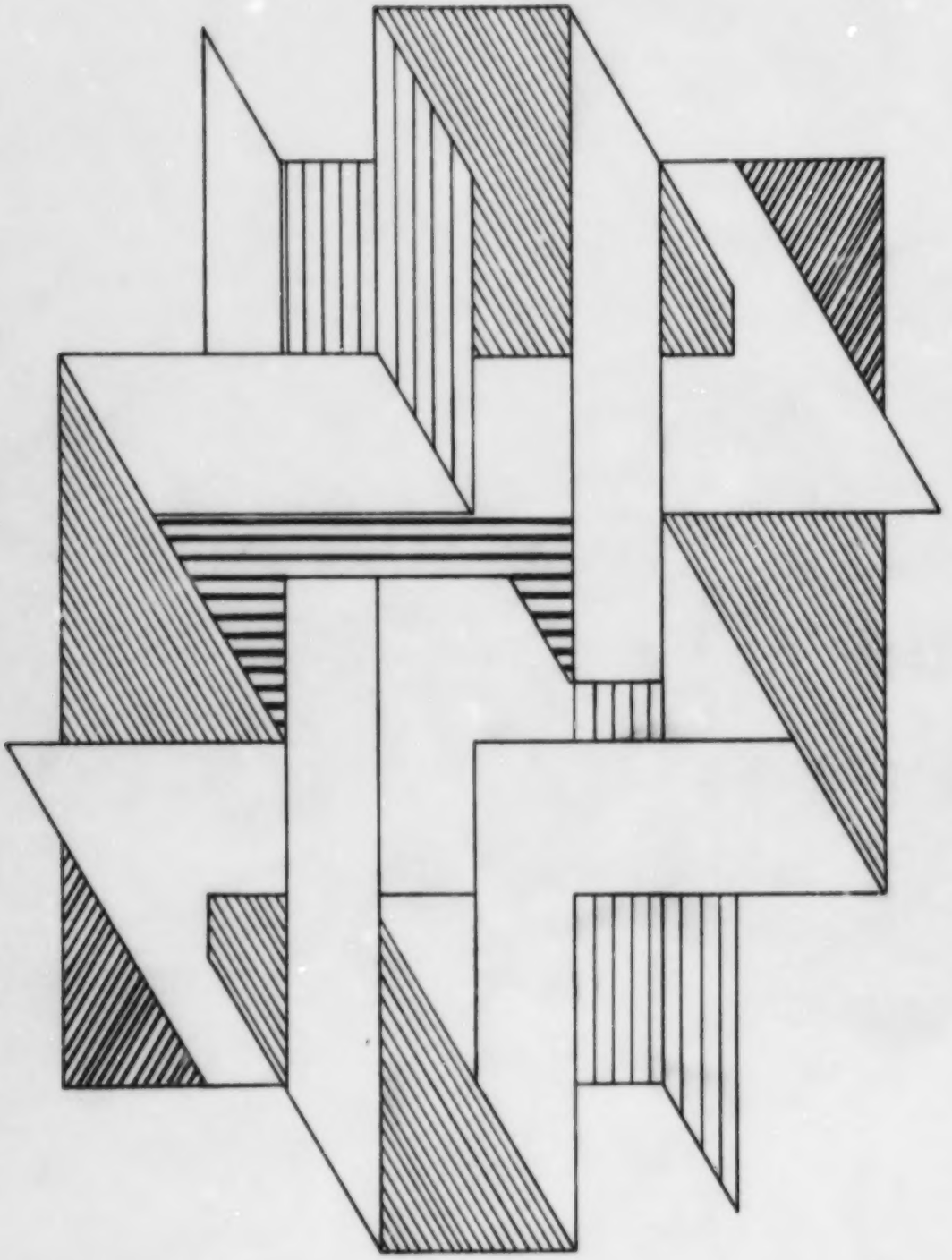
Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170397, 8170398
Financement: Bénéficiaire - Collège de Sherbrooke
Organisme(s) source(s) - MEQ - DGEC
Programme(s) de subvention - SRD
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170732

14-17-00

Analyse des programmes de formation

1978



collège de sherbrooke

E D U Q 8170732

Analyse des programmes de formation

RAPPORT PRESENTE AU SERVICE DE LA RECHERCHE
ET DU DEVELOPPEMENT
DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL

Responsable:
Roger Frot

Membres de l'équipe:
René Aubry
Gilles Boudrias
Liem Nguyen

SERVICES PEDAGOGIQUES
DIRECTION DES PROGRAMMES
SEPTEMBRE 1978

collège de sherbrooke

INTRODUCTION

J'ai le plaisir, à titre de responsable du projet de recherche "Evaluation des programmes de formation dans le cadre de l'analyse institutionnelle", effectué au cours de l'année scolaire 1977-1978 au Collège de Sherbrooke, de vous présenter le rapport final de cette étude.

En fait, ce rapport ne constitue que la première phase d'une étude beaucoup plus vaste qui se poursuivra, par le Collège de Sherbrooke, en 1978-1979 dans le cadre du projet: "Analyse des programmes de formation: expérimentation d'un guide pratique et adaptation au niveau provincial (dans le cadre de l'analyse institutionnelle)".

Cette recherche, comme nous pourrons le constater à la lecture du présent rapport, a été effectuée par une équipe multidisciplinaire où chacun y apportait son expérience.

Cette équipe a été judicieusement secondée et conseillée par MM. Gabriel Aubin du CADRE et Pierre Gingras du Service de recherche et développement de la DGEC, collaborateurs qu'il me fait plaisir de remercier très sincèrement.

Ce rapport final 1977-1978 se présente en trois parties:

1re partie: le projet de recherche proprement dit

- l'état de la question,
- l'échéancier,
- la méthodologie de travail,

- les travaux ou démarches effectués par l'équipe de recherche,

- la liste des documents de référence consultés et documents de travail élaborés par l'équipe de recherche,

- les recommandations.

*2e partie: le projet d'une grille d'analyse des programmes de formation (résultats de la recherche).

Cette partie se subdivise en deux sous-parties:

- 1re sous-partie: les fondements théoriques,
- 2e sous-partie: la grille.

3e partie: les différentes annexes auxquelles il est fait référence dans le rapport.

Roger Frot

Direction des programmes pédagogiques,
Responsable du projet de recherche.

Septembre 1978

---

*Cette deuxième partie du rapport a été rédigée, suite aux commentaires et réactions de l'équipe de recherche et des consultants, par monsieur Gilles Boudrias, professeur et membre de l'équipe de recherche. Cette partie du rapport est présentée de façon autonome.

1RE PARTIE

LE PROJET DE RECHERCHE PROPREMENT DIT

1- ETAT DE LA QUESTION

Depuis plusieurs années, la direction du Collège de Sherbrooke s'est préoccupée de l'analyse institutionnelle et plus particulièrement en ce qui concerne l'analyse des programmes de formation. Cette préoccupation s'est surtout intensifiée durant la période que nous avons appelée "l'Expérience globale"(1). Dans le cadre de cette recherche débutée en 1973, et sous l'initiative du Directeur des programmes pédagogiques s'est constituée une équipe "informelle" de recherche sur les "programmes intégrés de formation"(2).

Malheureusement, suite à un contexte socio-politique quelque peu perturbé par les négociations collectives et par conséquent non propice à une telle démarche, ce groupe de travail, composé d'administrateurs, de professeurs, de professionnels et d'étudiants s'est disloqué peu à peu et seul le Directeur des programmes pédagogiques a poursuivi, personnellement, quelques travaux. Cette persistance du Directeur des programmes pédagogiques s'est manifestée par une demande, en mars 1977, d'une subvention à la direction générale de l'enseignement collégial dans le cadre du "Programme de subvention relatif aux projets de développement d'outils de gestion". Ce projet fut agréé par le Service de recherche et développement de la DGEC pour l'année scolaire 1977-1978 aux fins de réalisation d'une étude sur "l'évaluation des programmes de formation dans le cadre de l'analyse institutionnelle". (Cf. ANNEXE IV).

---

(1) Collège de Sherbrooke, Expérience globale - Bilan de la première étape et prospective, avril 1972.

(2) Frot, Roger, Programmes intégrés de formation: compte rendu de la session de travail des 20 et 21 février 1974.

Les objectifs de cette recherche étaient les suivants:

- Procéder à l'évaluation systématique de quatre programmes de formation (sciences expérimentales, arts plastiques, techniques de réadaptation et techniques administratives),

- Produire un guide d'évaluation de la réalisation d'un programme de formation à la lumière des quatre évaluations effectuées dans le projet[1].

Suite à une rencontre le 16 août 1977 entre la direction des services pédagogiques du Collège (MM. René Aubry, Directeur des services pédagogiques et Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques, tous deux membres de l'équipe de recherche) et MM. Pierre Gingras (Service de recherche et développement de la DGEC) et Gabriel Aubin (CADRE) il fut convenu:

1- Qu'étant donné le montant accordé à titre de subvention par le Service de recherche et développement de la DGEC pour l'année scolaire 1977-1978, le projet de recherche ne porterait que sur deux programmes (un de l'enseignement général et un de l'enseignement professionnel)[2],

---

(1) Extrait du rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, p. 131. (ANNEXE V)

(2) Ibid., p. 132.

2- Que l'objectif principal du projet serait de produire un guide sur l'analyse locale des programmes de formation pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau[1],

3- Que monsieur Gabriel Aubin, membre de l'équipe de recherche du CADRE travaillant sur l'analyse institutionnelle agirait à titre de personne-ressource dans le projet,

4- Qu'un représentant du Service de recherche et développement de la DGEC collaborerait également, de façon très étroite, avec les membres du projet de recherche[2],

(NOTE: monsieur Pierre Gingras a été la personne désignée par le Service de recherche et développement de la DGEC pour participer à ces travaux).

5- Que les deux programmes choisis seraient: sciences humaines et informatique.

Aux fins de cette recherche, nous avons constitué une équipe de recherche, laquelle comprend les personnes suivantes:

---

(1) Extrait du rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, p. 133. (ANNEXE V)

(2) Ibid.

- René Aubry, Directeur des services pédagogiques,

- Gilles Boudrias, Professeur de philosophie (professeur ayant déjà participé à plusieurs travaux sur les programmes de formation),

- Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques et responsable du projet de recherche,

- Liem Nguyen, Professeur d'informatique.

1.1- Echéancier général

29 août au 30 septembre : analyse critique de la littérature existante relative à la présente étude;

3 octobre au 28 octobre : définition d'un programme de formation et situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme;

31 octobre au 2 décembre : élaboration (liste) des paramètres de l'analyse;

5 décembre au 16 décembre : examen critique de la première étape et planification de la 2e session;

15 janvier au 17 février	:	rédaction d'un document synthèse, du rapport d'étape et de l'échéancier de la session 78-1;
Semaine du 20 février	:	élaboration sommaire des questions; Préparation de la session d'étude avec <u>tous</u> les membres de l'équipe de recherche;
2 et 3 mars	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
6 mars au 31 mars	:	- révision du document synthèse suite à la session d'étude, - formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 1, (cf. ANNEXE XV);
3 avril au 14 avril	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 2, (cf. ANNEXE XV);
Semaine du 17 avril (1 à 2 jours)	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;

17 avril au 28 avril : formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 3, (cf. ANNEXE XV);

1er mai au 12 mai : formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 4, (cf. ANNEXE XV);

15 mai au 15 juin : deuxième rapport d'étape et rédaction d'un document synthèse relatif à la deuxième partie de la grille d'analyse;

20 et 21 juin : session de travail de tous les membres de l'équipe de recherhce;

21 au 30 juin : correction du document eu égard à la session de travail. Rédaction du rapport aux fins de présentation au Service de recherche et développement de la DGEC.

REMARQUE: Durant la période s'écoulant du 10 mars au 30 juin 1978, l'équipe de recherche s'est attardée plus particulièrement sur les opérations suivantes:

1- A partir du document synthèse - pages 23 à 26 (cf. ANNEXE XV), dresser le cadre général du questionnaire afin d'en assurer la cohérence et le caractère exhaustif;

2- A partir de l'observation de la réalité locale des programmes concernés, élaborer les questions précises eu égard aux objectifs fixés par le cadre général;

3- Déterminer les modes de cueillette des données dans les cas possibles et indiquer, de façon précise, la source de ces données (adresses, noms, responsables, ...);

4- Présenter une grille provisoire d'analyse des programmes de formation au niveau local aux fins d'expérimentation durant l'année scolaire 1978-1979.

Les opérations précédentes 2 et 3 seront effectuées pour chaque type d'analyse soit:

- analyse de la conception des objectifs,
- analyse de la programmation,
- analyse de la réalisation du programme,
- analyse des résultats (réalisation des objectifs) (cf. ANNEXE XV).

1.2- Méthodologie de travail

1.2.1- Nombre de personnes impliquées directement dans la recherche: 4 (voir précédemment).

Monsieur Gilles Boudrias agit à titre de recherchiste et rédige les documents de travail à partir, soit de commentaires des membres de l'équipe, soit des documents de référence; tous ces documents sont ensuite discutés lors de la réunion hebdomadaire des membres de l'équipe et un document final est préparé. (Cf. ANNEXE VI).

1.2.2- MM. Gabriel Aubin (CADRE) et Pierre Gingras (S.R.D. DGEC) participent à une réunion mensuelle (en général) avec les membres de l'équipe de recherche (cf. ANNEXE VI):

- critique des documents préparés,
- orientation du projet vs les objectifs poursuivis par CADRE (analyse institutionnelle) et le Service de recherche et développement de la DGEC,
- formulation de conseils,
- etc...

1.2.3- Rencontre d'évaluation du projet le 17 janvier 1978 entre MM. Gabriel Aubin, Pierre Gingras et Roger Frot: plusieurs points sont soulevés et étudiés. Une étude de ces commentaires est effectuée par

les membres de l'équipe de recherche (cf. document P.R. II). Par ailleurs, un document de travail tenant compte de ces remarques et/ou suggestions est alors préparé et discuté par les membres de l'équipe de recherche aux fins de présentation d'un document synthèse (cf. ANNEXE XII);

1.2.4- Session d'étude (2 et 3 mars) entre tous les membres impliqués: discussion des documents mentionnés précédemment et plan de travail pour la période du 3 mars au 15 juin 1978;

Deux autres sessions d'étude ont été réalisées:

- semaine du 17 avril,
- semaine du 20 juin.

1.3- Explications concernant la démarche poursuivie

1.3.1- Les objectifs de la DGEC et l'orientation de notre démarche.

Considérons d'abord les différents éléments du mandat essentiel que nous avait confié la DGEC. Il s'agissait de produire:

1- un guide
2- d'analyse
3- locale
4- des programmes de formation

5- "pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau"

6- s'apparentant "aux travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle"

7- et tenant compte des "dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution"[1].

Les éléments 4 et 6 concernent surtout le contenu de notre grille d'analyse et sont explicitement développés dans notre document synthèse: "Grille d'analyse des programmes de formation - 1re partie: fondements théoriques" (cf. ANNEXE XV). Aussi référons-nous le lecteur à ce document pour juger de la façon dont ils furent traités.

Les quatre autres éléments concernent la forme de notre grille d'analyse et, bien qu'ils n'apparaissent pas explicitement dans notre document synthèse, ce sont eux qui ont déterminé l'orientation de notre démarche.

Premièrement, il nous a fallu choisir quelle sorte de guide nous allions produire. Fallait-il produire un guide théorique permettant la construction

---

(1) Extrait du Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, p. 132 et 133.

d'une analyse, ou un guide pratique, une sorte de livre de recettes? Dans le premier cas, nous risquions le reproche de manquer de précision; dans le second, nous risquions celui de manquer d'une vue d'ensemble. Pour contourner ce dilemme, nous avons décidé de produire une grille d'analyse comportant ces deux facettes. Il s'agirait d'un livre de recettes pouvant être utilisé sans préambule mais qui serait quand même accompagné d'un exposé de ses fondements théoriques.

Deuxièmement, cette analyse devant s'effectuer localement et de ce fait avec des budgets et des moyens modestes, elle ne devrait prétendre ni à l'ampleur, ni à la complexité, ni à la rigueur d'une recherche scientifique[1].

Finalement, cette grille d'analyse se devait d'être assez générale pour convenir à tout le réseau des collèges de la province; tout en étant assez précise, pour exprimer les dimensions vécues d'un programme. Le moyen que nous avons trouvé pour répondre à cette double exigence, c'est d'insérer le processus d'analyse au sein même du fonctionnement normal d'un programme (cf. document synthèse, chapitre III - ANNEXE XV). D'une part, le cadre de cette insertion est, d'après nous, suffisamment général pour convenir à n'importe quel programme

---

[1] Note: par analyse, nous entendons ici celle qui pourra être effectuée ultérieurement par des collèges intéressés et non notre propre recherche.

de n'importe quel collège; d'autre part, le processus d'analyse étant intégré au fonctionnement normal du programme, il permettra d'obtenir une information fraîche et pertinente concernant le vécu du programme et surtout il permettra aux intéressés de prendre conscience de la situation. Cette prise de conscience par les intéressés sera, d'après nous, l'une des vertus principales de notre grille d'analyse: dans un contexte démocratique, aucun changement, quelque bénéfique qu'il soit, ne saurait être obtenu sans une motivation préalable de la "base".

A défaut d'obtenir cette motivation, on pourrait arriver à la conclusion facile qu'une analyse des programmes de formation au niveau local est irréalisable ("cul de sac").

C'est de cette façon que nous avons tenté de répondre aux exigences formelles de la DGEC. L'élément "dimension vécue" nous est apparu comme étant celui qui devait déterminer la spécificité de notre grille d'analyse. Il nous a donc fallu repenser de façon empirique les documents du CADRE, et les adapter à cette exigence. Nous y avons consacré tout un semestre, mais nous ne croyons pas pour autant avoir perdu notre temps. D'abord, parce que cette réflexion empirique était inévitable et aussi parce que la solidité de tout édifice repose avant tout sur ses fondements.

1.3.2- Deux dimensions du cheminement effectué par l'équipe de recherche pendant la session 77-3:

1- la relation entre l'échéancier que nous nous étions fixés et la démarche que nous avons effectuée,

2- la relation entre les principaux documents produits au cours de la session 77-3 et le document synthèse produit au début de la session 78-1 et intitulé "Grille d'analyse des programmes de formation. Ire partie: fondements théoriques" (cf. ANNEXE XV).

Ces deux dimensions sont développées dans le document intitulé: "Rapport d'étape de la session 77-3 et échéancier de la session 78-1 - 9 février 1978 (cf. ANNEXE XIV).

1.3.3- Durant la session 78-1, nous nous sommes surtout attardés sur l'élaboration et la précision des différents types d'analyse. Nous avons décidé de présenter cette grille d'analyse sous forme de questions que les initiateurs et responsables de l'analyse (professeurs, administrateurs, ...) pouvaient se poser. Bien entendu, nous sommes conscients que la liste des questions établies ne revêt aucun caractère exhaustif; elle sera modifiée, adaptée, au cours de la validation et de l'application pratique que nous effectuerons durant l'année scolaire 1978-1979.

2- TRAVAUX ET/OU DEMARCHES REALISES PAR L'EQUIPE DE RECHERCHE

Nous dressons ici une liste de tous les travaux et/ou démarches réalisés par l'équipe de recherche:

2.1- Définition et précision des objectifs de la recherche avec CADRE et le Service de recherche et développement de la DGEC;

2.2- Mise en place de l'équipe de recherche;

2.3- Précision des objectifs du projet avec les membres de l'équipe de recherche:

- choix des deux programmes: sciences humaines et informatique,
- répartition des tâches dans l'équipe,
- sélection des ouvrages à consulter (analyse critique de la littérature existant sur le sujet: en particulier les documents de CADRE - Analyse institutionnelle et les documents de base).

2.4- Rédaction de documents de travail et étude desdits documents par l'équipe de recherche et les personnes-ressources (cf. point 3 du présent texte);

2.5- Rédaction d'un document synthèse - Rapport d'étape au 1er mars 1978;

2.6- Etude de l'opportunité de poursuivre la présente recherche en 1978-1979:

A partir des données recueillies dans la présente

recherche (1977-1978) et du guide théorique qui a été élaboré en juin 1978, envisager pour l'année scolaire 1978-1979 l'application pratique de ce guide dans les deux programmes concernés, soit sciences humaines et informatique. Importance d'une telle démarche: validation du test (conçu théoriquement) et adaptation au niveau des autres collèges du réseau.

2.7- Rédaction d'un document intitulé: "Projet d'une grille d'analyse des programmes de formation" (2e partie de ce rapport final).

3- LISTE DES DOCUMENTS DISPONIBLES

3.1- Liste des documents de référence (cf. ANNEXE I);

3.2- Liste des documents de travail élaborés par les membres de l'équipe de recherche (cf. ANNEXE III).

4- RECOMMANDATIONS

D'après le mandat qui nous fut confié par la DGEC, la spécificité de notre projet de recherche par rapport "aux travaux poursuivis par le Service des programmes" réside "en ce qu'il analyse les dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution, et non le programme dans une optique provinciale".(1) Nous avons cru discerner dans les mots "dimensions vécues" un certain intérêt en faveur d'une approche empirique de la question. Le CADRE, jusqu'ici, a accompli un excellent travail consistant à recueillir et à résumer les différentes théories américaines de gestion scolaire. Il reste maintenant à adapter et à tester ces instruments par rapport à la réalité québécoise. Nous croyons que c'est dans ce processus d'adaptation et de vérification des instruments que se situe notre contribution à la recherche concernant l'analyse des programmes de formation.

Au cours de l'année scolaire 1977-1978, nous avons traversé la phase que nous pourrons appeler phase d'adaptation. Il nous reste maintenant à entreprendre, au cours de l'année scolaire 1978-1979, la phase de validation et/ou de vérification. En d'autres mots, notre grille d'analyse nous apparaît à l'heure actuelle comme un ensemble d'hypothèses inspirées de certains documents du CADRE et élaborées à partir de l'observation des faits. Toutefois l'observation des faits ne nous permet guère de dépasser le niveau de la présomption empirique. Dans ces conditions, il est donc nécessaire de mettre notre grille à l'essai afin d'en vérifier la validité.

---

(1) Extrait du Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, p. 132.

Les opérations prévues à cet effet:

1- Adaptation de la grille aux deux programmes spécifiques,

2- A partir du mode de cueillette des données choisi au cours de l'année scolaire 1977-1978, appliquer la grille d'analyse à ces deux programmes,

3- Dans le cas où les données existent, les recueillir en y mentionnant les différentes sources,

4- Dans le cas où les données n'existent pas, continuer les investigations en construisant des instruments spécifiques à la cueillette de ces données (questionnaires, rencontres de groupes, ...),

5- Choisir la stratégie d'implantation d'une telle grille d'analyse,

6- Déterminer les critères d'évaluation de la grille d'analyse,

7- Evaluer le processus d'analyse et de ses résultats (y apporter les corrections s'il y a lieu),

8- Vérifier dans quelle mesure la grille d'analyse permet de recueillir les "dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution",

9- Vérifier dans quelle mesure cette grille d'analyse peut être étendue au niveau du réseau collégial.

10- Rédiger, aux fins de publication, un guide pratique d'analyse tenant compte de cette recherche (présentation matérielle, contenu, diffusion ...).

C'est dans ce cadre d'analyse prévu pour l'année scolaire 1978-1979 que nous avions présenté, le 15 mars 1978, une nouvelle demande de subvention au Service de recherche et développement de la DGEC. (Cf. document P.R. 19).

Ce dernier, après étude de notre rapport d'étape, n'a pas jugé opportun de répondre favorablement à notre demande (cf. lettre de monsieur Pierre Gingras, Service de recherche et développement de la DGEC, adressée le 4 juin 1978 à monsieur Roger Frot - ANNEXE III).

Après information prise auprès du CADRE (MM. Paul-Emile Gingras et Gabriel Aubin en particulier) il appert, malgré tout, que notre projet revêt un intérêt certain et que celui-ci mériterait d'être poursuivi en 1978-1979.

Par ailleurs, suite à une discussion entre MM. Roger Frot et Jean-Paul Broudéhoux, Directeur-adjoint Service de recherche et développement de la DGEC en juin 1978 à ce sujet, il ressort que notre projet intéresse toujours le Service de recherche et développement de la DGEC mais que, suite à de nouvelles contraintes, ou procédures, budgétaires pour l'année scolaire 1978-1979, le projet ne pouvait être subventionné pour la présente année scolaire. Le Service de recherche et développement de la DGEC est prêt, par contre, à considérer les travaux que le Collège pourrait effectuer à ses frais au cours de l'année scolaire 1978-1979, aux fins d'une subvention éventuelle en 1979-1980.

La direction du Collège, après avoir pris connaissance:

- de cette position de la DGEC,

- des commentaires positifs du CADRE et de son offre de collaboration pour une poursuite éventuelle du projet en 1978-1979,

- de l'intérêt que le Collège, et en particulier la direction des programmes, a toujours porté à ce sujet de l'analyse des programmes de formation depuis plusieurs années,

- de l'intérêt personnel manifesté par monsieur Jean-Paul Broudéhoux, Directeur-adjoint du Service de recherche et développement de la DGEC, à la poursuite de ce projet,

a pris la décision de poursuivre, dans le cadre de son budget régulier, la réalisation de cette recherche telle que mentionnée au point 4 du présent document.

Nous sommes conscients, suite à tous les travaux de recherche effectués au cours de l'année scoalire 1977-1978, lesquels faisaient suite à des recherches poursuivies depuis plusieurs années, et qui nous ont permis de présenter le "projet d'une grille d'analyse des programmes de formation", que le Collège de Sherbrooke est prêt à présenter, en juin 1979, une grille d'analyse des programmes de formation éprouvée et utilisable pour tout le réseau collégial.

2E PARTIE

PROJET D'UNE GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION[1]

[1] Cette 2e partie du rapport a été rédigée par monsieur Gilles Boudrias

1RE SOUS-PARTIE: FONDEMENTS THEORIQUES

INTRODUCTION

L'analyse est souvent conçue comme un acte solennel devant être posé par des spécialistes, à des moments bien choisis et exigeant des ressources considérables. Une telle analyse fournit généralement des résultats précis, rigoureux et d'un haut niveau de certitude. Elle n'est toutefois pas sans lacune. La plus évidente de ces lacunes est sans contredit son coût prohibitif mais la plus grave est, à notre avis, l'étroitesse spatio-temporelle de ses conclusions. Ce que nous entendons par là, c'est que cette sorte d'analyse est mal adaptée à un objet en devenir dont le modèle, aussi bien que la réalité, peut varier d'un endroit à l'autre. Les programmes de formation collégial constituent, selon nous, un tel objet; aussi le présent modèle d'analyse prétend-il à des fins plus humbles.

S'il ne prétend pas à la précision et à la rigueur scientifique, ce modèle comporte, cependant, l'avantage de pouvoir s'effectuer à même les ressources du programme, au sein même du déroulement de ce programme et par les personnes impliquées dans le programme. Il est, en effet, constitué de manière à devenir un outil permanent du programme, un mécanisme de rétroaction.

Nous espérons qu'il récupérera ainsi en exactitude ce qu'il échappe en précision, et ceci, au moyen de correction et d'approfondissement s'additionnant avec le temps: ce modèle est construit de manière à permettre une analyse sommaire dont on pourra, par la suite, approfondir certaines dimensions selon les intérêts ou les besoins de chaque milieu.

PLAN DU DOCUMENT

Le présent document comporte deux parties. La première intitulée,

Fondements théoriques, fournit les justifications du modèle. Elle se divise de la façon suivante:

- Le premier chapitre vise à situer l'analyse des programmes de formation par rapport à l'analyse institutionnelle;
- Le deuxième chapitre délimite et divise notre objet d'analyse;
- Le dernier chapitre explique la forme et le processus d'analyse que présupposera la grille suggérée.

La deuxième partie intitulée,

La grille est consacrée à la présentation du modèle lui-même.

CHAPITRE I

ANALYSE INSTITUTIONNELLE ET ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

CHAPITRE I

La présente grille d'analyse des programmes de formation s'inscrit dans le prolongement d'une recherche sur l'analyse institutionnelle, entreprise par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE). Jusqu'ici, cinq (5) documents furent produits par l'équipe assignée à cette recherche, le titre général de ces documents est: l'analyse institutionnelle.

1- "L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évaluer" par Paul-Emile Gingras et Mathieu Girard;

2- "Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle" par Pierre Lucier;

3- "L'analyse locale des programmes de formation" par Gabriel Aubin;

4- "Analyse institutionnelle et "accountability" par Pierre Lucier;

5- "Les buts institutionnels: instrument d'identification" par Claude Fortier et Mathieu Girard.

Il serait inopportun de faire le résumé de ces cinq (5) documents. Les auteurs de ces documents se sont efforcés de les rédiger de manière à rendre leur cohérence interne manifeste, aussi référons-nous le lecteur à ces documents eux-mêmes pour toute étude débordant le cadre de la présente grille d'analyse des programmes de formation.

Toutefois, au moment de situer notre grille d'analyse par rapport aux documents précédents, nous nous sommes butés, d'un document à l'autre, sur une certaine ambiguité concernant le lieu de l'analyse des programmes par rapport à l'analyse institutionnelle. C'est cette ambiguité que nous allons maintenant essayer de surmonter par un bref rappel de certains aspects de ces documents. Pour que l'on ne se méprenne pas sur nos intentions, précisons d'abord qu'il ne s'agit pas de décrier nos prédécesseurs mais de faire un choix entre deux (2) approches qui s'affrontent à l'intérieur de leur recherche. D'après nous, ce choix était d'ailleurs en voie de s'effectuer de lui-même au sein de leur démarche. Que l'on n'interprète donc pas la présente mise au point comme un rejet des documents antérieurs, mais plutôt comme un moment de la dialectique inhérente à toute évolution.

Dans le premier document, Paul-Emile Gingras et Mathieu Girard définissent l'analyse institutionnelle comme une "auto-évaluation scientifique des institutions", utilisant "les démarches et résultats de ... quatre (4) types de recherche en éducation". La recherche relative à l'accréditation, la recherche institutionnelle, l'"accountability" et la science de l'évaluation[1]. C'est surtout ce dernier type de recherche qui retiendra notre attention. La science de l'évaluation s'inspire principalement des résultats d'une étude d'un comité américain présidé par Daniel L. Stufflebeam: Educational Evaluation and Decision-Making. L'originalité de l'approche de ce comité américain consiste à utiliser comme cadre d'une évaluation, la structure de base des schémas cybernétiques, c'est ce qu'on nommera:

---

[1] L'analyse institutionnelle, Document no 1, page 19.

le modèle CIPP ("context, input, process, product"). L'ambiguité sur laquelle nous nous sommes butés repose justement sur l'application de ce modèle qui s'effectuera d'une façon différente dans les documents 2 et 3.

D'une part, Pierre Lucier, l'auteur du deuxième document, voit dans "l'analyse des ressources (input) ... le lieu de l'analyse des programmes"(1) au sein de l'analyse institutionnelle. Ce qui signifie, selon nous, que l'analyse institutionnelle doit être conçue comme un tout dont l'analyse des programmes constitue une partie importante. D'autre part, dans le troisième document, Gabriel Aubin nomme "analyse institutionnelle au sens large", l'analyse d'un seul programme et "analyse institutionnelle au sens strict", l'analyse de l'ensemble des programmes d'un collège. Dans cette optique l'analyse des programmes n'est plus l'analyse de la dimension ressource d'une institution, mais une petite analyse institutionnelle touchant dans la perspective d'un seul programme, l'ensemble des dimensions de l'institution. C'est d'ailleurs ce que reflète l'application que Gabriel Aubin fait du modèle CIPP.

Il va de soi que nous ne pouvons bâtir une grille d'analyse des programmes de formation sans surmonter cette ambiguité puisqu'elle porte sur l'objet même de notre étude. Mais il ne faut pas pour autant la surestimer et croire qu'elle invalide les documents antérieurs. Cette ambiguité repose, à notre avis, sur une simple équivoque verbale portant sur le mot "programme". Cette équivoque verbale provient à son tour d'une différence de perspective, presque inévitable, étant donné l'objet d'étude respectif de Pierre Lucier et Gabriel Aubin. Une brève réflexion sur la réalité d'un collège s'avère nécessaire avant d'expliquer ces deux (2) points.

A la question: "Qu'est-ce qu'un collège?" deux (2) réponses sont également valables, l'une concrète et l'autre abstraite. Pour une personne extérieure

---

(1) L'analyse institutionnelle, Document no 2, page 15.

à la vie d'un collège, la réponse concrète est la plus naturelle. Elle consiste à identifier la réalité d'un collège à l'ensemble de ses bâtiments, terrains, équipements, de son personnel et de ses étudiants. Cette réponse, exacte dans sa perspective, exprime la réalité matérielle et légale d'un collège. Mais dans une autre perspective, nous pourrions répondre plus abstraitement qu'un collège est une étape au sein d'un processus visant à remplir une fonction sociale: celle de transmettre le savoir accumulé par notre société. La réponse complète à notre question paraîtra banale: un collège est une institution d'enseignement. Les lieux communs ont ceci de particulier qu'ils nous semblent tellement aller de soi qu'on oublie souvent de considérer leurs conséquences. C'est justement le cas en ce qui concerne l'ambiguité par rapport au lieu de l'analyse des programmes. L'équivoque verbale dont nous parlions est la suivante: Pierre Lucier se réfère aux programmes de l'institution, alors que Gabriel Aubin se réfère à ceux de l'enseignement; cette équivoque est due à ce que Pierre Lucier aborde l'étude des collèges dans la perspective de l'institution, alors que Gabriel Aubin le fait dans celle de l'enseignement.

Notre mise au point étant achevée, il nous reste maintenant à expliquer et à justifier notre position par rapport au lieu de l'analyse des programmes. L'analyse institutionnelle doit-elle englober l'analyse des programmes de formation comme l'une de ces parties? Cette question renvoie à une autre question: "L'aspect institutionnel d'un collège et son aspect pédagogique sont-ils réductibles l'un à l'autre?" Si nous abordons cette question dans la perspective de la fonction sociale d'un collège, nous serons tentés de répondre comme le fait Pierre Lucier au sujet de l'"accountability": en éducation, l'objet essentiel de l'"accountability" reste d'ordre <u>éducatif</u> et la responsabilité proprement financière est toujours <u>subordonnée</u> à cette "rentabilité éducative"[1]. Toutefois, si nous considérons le collège du

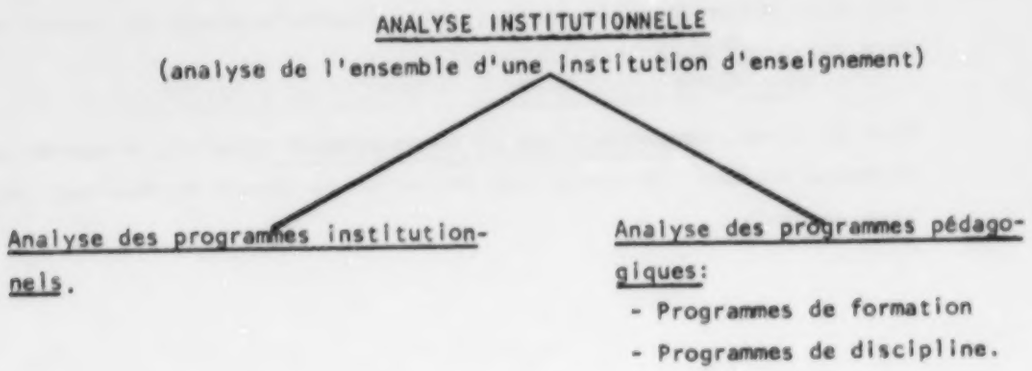
---

[1] L'analyse institutionnelle, Document no 4, page 15.

point de vue de son organisation matérielle et légale, nous devrons reconnaître que l'existence même de son rôle éducatif dépend de la bonne administration de l'institution. Est-il nécessaire de préciser qu'un collège ayant dû fermer ses portes pour cause de faillite ou d'illégalité, ne saurait atteindre ses objectifs pédagogiques. En bref, il est impossible de réduire en importance l'un des aspects d'un collège à l'autre, les deux (2) s'avérant insdispensables: l'enseignement est la raison d'être de l'institution et celle-ci la condition d'existence de l'enseignement.

A ce point de notre exposé, le lecteur ressent peut-être un certain malaise. Aurait-il été entraîné à son insu dans une vaine querelle de mots? Ne pourrait-on pas tout simplement utiliser le mot "institution" dans un sens plus large qui engloberait la fonction d'enseignement? Les mots ne sont après tout que des conventions et l'entreprise pourrait s'avérer non seulement légitime, mais rentable. Afin de soulager le lecteur de ce malaise hypothétique, nous nous permettrons une brève digression sémantique. L'usage pertinent d'un mot tient à deux (2) dimensions: son acception usuelle dans une société et son adéquation à l'état actuel de la réalité qu'il recouvre. Pour ce qui est de son acception, le mot "institution" par son origine latine, renvoie à l'idée d'implantation. Ce mot, en latin, dérive du verbe "statuere" qui signifie: "planter". L'idée qui s'en dégage est celle d'une création sociale par opposition à une création naturelle. En droit public, à l'heure actuelle, il sert à désigner les cadres légaux par lesquels une société engendre et maintient certaines réalités culturelles. Ainsi les fonctions relatives à l'institution dans un collège sont celles qui consistent à concrétiser ces cadres légaux et à assurer leur durée. Dans quelle mesure cette acception du mot "institution" recouvre-t-elle la réalité actuelle des collèges". Il faut bien admettre que dans un collège, le secrétaire général, le contrôleur, l'acheteur, etc... ne seront consultés dans la détermination des objectifs pédagogiques que sur les incidences légales et économiques de ces objectifs. Les objectifs de ces gens assignés à des fonctions relatives à l'institution ne sont pas les objectifs pédagogiques mais des objectifs d'ordre

administratif concernant le support matériel et légal à l'enseignement. Institution et enseignement sont deux (2) réalités bien distinctes avec chacune leurs objectifs, leurs propres critères de division et d'évaluation, etc..., et il est normal qu'il en soit ainsi. Un collège nous apparaît donc comme un organisme comportant deux (2) genres irréductibles de fonction dont l'équilibre est assuré par le conseil d'administration et le directeur général. C'est cette vision du collège qui détermine le cadre de la présente grille d'analyse des programmes de formation. Afin de conserver une certaine cohérence par rapport aux documents 1 et 2 de CADRE, nous continuerons d'appeler "analyse institutionnelle" l'analyse de l'ensemble d'une institution d'enseignement. Toutefois, pour récupérer l'esprit du document no 3, nous distinguerons entre l'analyse des programmes institutionnels et celle des programmes pédagogiques.



Ces deux (2) analyses sont distinctes mais elles ne sont pas indépendantes. Le rapport en est un de complémentarité, chacune fournissant à l'autre les informations dont elle a besoin. Leur confusion risque d'engendrer au sein d'un collège un dédoublement coûteux et moins efficace des fonctions d'analyse. Par exemple, au sein d'une analyse d'un programme de formation, certaines questions relatives aux ressources financières disponibles, à la

clientèle étudiante éventuelle, etc..., sont du ressort de l'analyse des programmes institutionnels. Les gens affectés à cette analyse de programme de formation ne devraient donc pas entreprendre eux-mêmes la recherche relative à ces questions, mais simplement la transmettre aux responsables de l'analyse des programmes institutionnels. Ceux-ci ayant déjà la compétence, l'entraînement et l'outillage nécessaires pour répondre à ces questions, pourront le faire beaucoup plus efficacement et en exigeant des sommes d'argent moins élevées.

Ce qui précède ne signifie pas qu'une analyse d'un programme de formation ne doive pas tenir compte du facteur ressource, mais plutôt qu'elle ne doit pas étendre son étude jusqu'à la technicité administrative à l'origine de ces ressources. Supposons, par exemple, qu'un programme de formation est entravé dans son bon fonctionnement par le fait simpliste que les enseignants manquent toujours de craies à tableau. L'analyse de ce programme de formation devrait mettre ce problème en évidence, elle n'aurait pas toutefois à en rechercher les causes, cette recherche étant du ressort de l'analyse des programmes institutionnels.

Pour terminer, résumons l'esprit ce de premier chapitre en paraphrasant Alphonse Daudet: "à chacun son métier et la chèvre de Monsieur Séguin sera bien gardée".

CHAPITRE II

L'ANALYSE D'UN PROGRAMME DE FORMATION: DEFINITION ET DIVISION DE L'OBJET D'ANALYSE

CHAPITRE II

1- DEFINITION DE L'OBJET D'ANALYSE.

Dans le document no 3, Gabriel Aubin définit un programme de formation de la façon suivante: "un programme de formation, c'est un ensemble de personnes, de contenus, de procédés et d'instruments réunis organiquement dans la poursuite d'objectifs éducatifs"(1).

Cette définition ne respecte pas l'étymologie du mot "programme". En effet, selon son origine grecque, le mot "programme" sert essentiellement à désigner un écrit. C'est sciemment que Gabriel Aubin fait cet accroc à l'étymologie. Dans les visées de Gabriel Aubin, l'esprit importe plus que la lettre. D'un point de vue pratique, l'analyse d'un programme ne doit pas se borner à l'étude d'un écrit mais s'étendre à l'ensemble des réalités dont cet écrit constitue le plan idéal. Nous partageons l'esprit de la définition de Gabriel Aubin, mais nous croyons aussi que l'écrit, à titre de cadre de référence de la réalité, mérite une attention particulière puisqu'il peut être à la source de certains problèmes d'ordre structural ou fonctionnel se retrouvant dans la réalité. C'est pourquoi nous considérons un programme comme un écrit comportant deux (2) moments: celui de sa conception et celui de sa réalisation. Nous distinguerons de plus les programmes de formation, des programmes de discipline. Dans la mesure où les départements du secteur professionnel assume à l'heure actuelle la "responsabilité" de ces deux (2) types de programme, il nous a semblé utile d'expliciter leur différence afin d'éviter toute confusion. Voici donc les définitions que nous suggérons tenant compte des remarques qui précèdent:

1.1- Programmes de disciplines et programmes de formation:

Par "programme", nous entendons: un écrit fixant à l'avance les objectifs, l'ordre, les modalités de déroulement et les interrelations de diverses opérations.

---

(1) L'analyse institutionnelle, Document no 3, page 10.

Sur le plan pédagogique, il y a lieu de distinguer deux (2) grands types de programmes: les programmes de disciplines et les programmes de formation.

1.1.1- Les programmes de disciplines portent sur les opérations de traitement et de communication d'informations scientifiques, littéraires, artistiques ou philosophiques selon le cas.

1.1.2- Les programmes de formation portent sur l'opération d'intégration des différentes disciplines en fonction des ressources disponibles et des besoins du milieu et de l'étudiant.

1.2- Conception et réalisation:

Un programme de formation peut être envisagé selon deux (2) moments: celui de sa conception et celui de sa réalisation.

1.2.1- La conception est le moment théorique d'un programme, celui où, par les actes de réflexion et de calcul, on élabore le plan détaillé du programme. Son résultat est un écrit.

1.2.2- La réalisation est le moment pratique d'un programme, celui, où on implantera concrètement le plan élaboré au premier moment. Son résultat est une réalité.

2- DIVISION DE L'OBJET D'ANALYSE.

Un programme de formation, tel que nous l'avons défini, organise théoriquement et pratiquement l'unité d'un ensemble d'opérations. Qui dit:

"unité", dit: "objectifs opérationnels". Pour être opérationnel, un objectif doit être suffisamment élaboré pour qu'on puisse en vérifier la réalisation. Par exemple, l'énoncé suivant ne constituerait pas pour nous un objectif opérationnel: "le programme de formation en informatique a pour objectif de former un technicien en informatique". Par son caractère tautologique et sa généralité, cet énoncé n'est susceptible d'aucune vérification ultérieure. Pour qu'il le devienne, il faudrait définir en termes d'habiletés et de connaissances acquises, et de la façon la plus exhaustive possible, ce qu'on entend par "technicien en informatique".

2.1- Objectifs:

Dans cet esprit, nous entendons par "objectifs", la description en termes de connaissances et d'habiletés à acquérir de l'achèvement qu'un étudiant pourrait atteindre en suivant ce programme. En d'autres mots, il s'agit de dresser le profil d'un étudiant ayant obtenu son D.E.C. dans un programme donné.

Les objectifs peuvent se diviser en trois (3) grandes catégories:

- objectifs de la spécialité (cours de la spécialité),
- objectifs nationaux (cours communs),
- objectifs personnels (cours optionnels et/ou cours complémentaires).

Ces objectifs auraient avantage à être formulés de la façon

suivante:

"L'étudiant ayant obtenu son D.E.C. dans tel programme sera capable de X, il aura parcouru le cheminement commun Y et le cheminement Z de son choix, les variables "X, Y et Z" étant remplies par les grandes catégories de connaissances et d'habiletés que l'étudiant devrait avoir acquises."

2.2- Quatre (4) objets d'analyse:

Si nous conjuguons ensemble les moments d'un programme de formation et ses objectifs, nous obtenons ainsi quatre (4) objets d'analyse:

2.2.1- La conception des objectifs;

2.2.2- La programmation (conception du programme);

2.2.3- La réalisation du programme;

2.2.4- Les résultats (réalisation des objectifs).

N.B. a) Remarquons que la nature et l'ordre de ces quatre (4) objets d'analyse correspondent exactement à la structure fondamentale des cycles d'"accountability" de L.H. Browder, présenté par Pierre Lucier dans le document no 4.(1)

---

(1) L'analyse institutionnelle, Document no 4, page 34.

b) Remarquons que par rapport au modèle CIPP de Stufflebeam, l'étude de l'objet numéro 1 correspond à l'analyse du contexte et que celle de l'objet numéro 4 correspond à l'analyse des résultats (product).

CHAPITRE III

L'ANALYSE D'UN PROGRAMME DE FORMATION:

FORME ET PROCESSUS GENERAL D'ANALYSE

CHAPITRE III

1- FORME DE L'ANALYSE.

1.1- Réflexion sur l'acte d'analyse: le modèle organique:

L'analyse est l'un des nombreux processus intellectuels que nous a légués la Grèce antique. Dans la langue d'Homère le mot "analyser" comportait des connotations qui se sont perdues lors de sa transposition dans les langues modernes. Le verbe grec "ἀναλύειν" dans son sens concret signifiait "délier", et sur le plan intellectuel, il servait à désigner un acte de division respectant l'unité fonctionnelle de son objet par opposition à une division par coupure ou par déchirure. La langue grecque, de plus, possédait deux (2) mots servant à rendre l'idée de totalité: les mots "πᾶν" et "ὅλον". Le mot "πᾶν" exprimait l'idée d'un tout obtenu par simple addition: une somme. Le mot "ὅλον" servait à désigner une totalité organisée dont l'exemple parfait est le vivant[1]. Une caractéristique importante des touts organisés c'est d'être presque toujours à la fois tout et partie. Par exemple, le foie est un tout par rapport aux cellules hépatiques qui le composent, mais une partie par rapport au système digestif.

Tenant compte des remarques précédentes concernant l'acte d'analyse, nous proposons donc un modèle oragnique à titre de cadre interne de l'analyse d'un programme de formation. Ce modèle consiste simplement à transposer par analogie les catégories de la physiologie en critères de division d'un collège. Dans cette optique, le collège devient un organisme

---

(1) Pour plus d'informations sur la notion "HOLON", cf. Arthur Koestler, Le Cheval dans la locomotive, Calmann-Levy, Paris, 1968, p. 48-60.

dont les individus constituent les cellules et dont les différents services constituent des organes ou des systèmes selon l'étendue de leurs ramifications. Quant aux programmes de formation, nous les considérons aussi comme des systèmes. Ce modèle organique pourra servir de cadre de référence aussi bien à l'analyse institutionnelle qu'à l'analyse des programmes.

Les vertus de ce modèle apparaîtront surtout lors de la rédaction des questions. Il nous servira à déterminer non seulement la formulation des questions mais aussi à qui elles doivent s'adresser et qui elles concernent. Un programme de formation est une réalité vivante composée de multiples variables dont certaines visent à accélérer ou à freiner telle ou telle dimension, et ceci pour toutes sortes de raisons dont l'une est parfois qu'elles sont en état de compensation. C'est dans l'espoir de saisir cette unité fonctionnelle dans sa totalité et son devenir que nous proposons ce modèle organique dont l'avantage est de respecter l'idée grecque d'analyse c'est-à-dire de toujours choisir l'unité fonctionnelle de notre objet comme critère de division.

1.2- Le modèle cybernétique:

La cybernétique est la science des mécanismes auto-régulateurs. Cette nouvelle science s'est avérée un outil de choix pour la plupart des autres disciplines scientifiques dont la biologie et les sciences de l'administration. Son utilisation dans une analyse de programme est donc des plus pertinentes, voire même indispensable. Le modèle CIPP de Stufflebeam est justement un modèle cybernétique; aussi allons-nous l'utiliser pour présenter l'esprit de la cybernétique.(1)

---

(1) Sur la cybernétique, cf. Henri Laborit, L'Homme et la ville, Flammarion, Paris, 1971, p. 11-17.

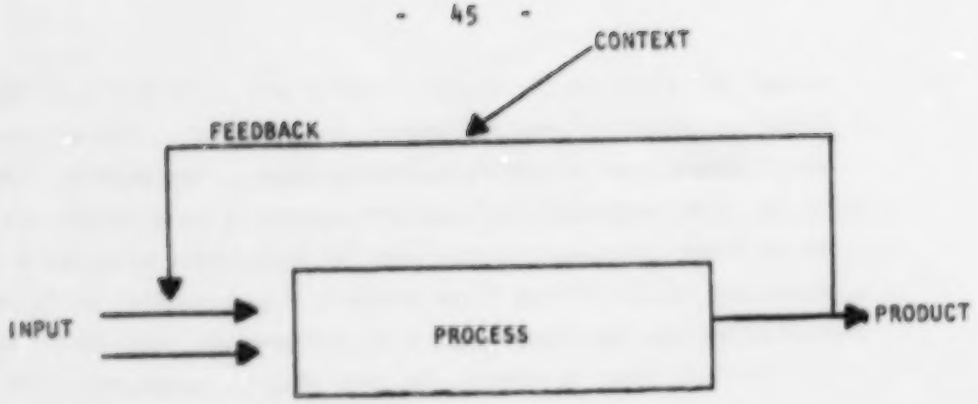


Schéma du modèle de Stufflebeam

Ce schéma est un servo-mécanisme, c'est-à-dire le modèle dont se servira la cybernétique pour décrire tout organisme en bonne santé. La flèche nommée "context" le caractérise. Elle symbolise en fait une commande, extérieure à ce système, lui permettant de s'adapter en fonction des variations du milieu extérieur. La flèche, "feed-back intérieur", symbolise l'équilibre ou la constante devant être maintenue par le "process". Le fonctionnement normal de ce système est le suivant: le contexte analysant le milieu extérieur indique au feed-back intérieur quel équilibre il doit viser; celui-ci, analysant le "product" qui doit atteindre cet équilibre, s'occupe d'accélérer ou de freiner le "process" selon que le "product" s'avère inférieur ou supérieur à l'équilibre désiré.

Qu'adviendrait-il si le "context" cessait de fonctionner? Notre servo-mécanisme se transformerait alors en régulateur à constance. Autrement dit, il continuerait à produire toujours le même équilibre peu importe les variations du milieu. Qu'adviendrait-il si le "context" cessait de fonctionner et que le feed-back intérieur allait dans le même sens que l'"input". Le servo-mécanisme se transformerait alors en régulateur à tendance. C'est-à-dire qu'il

produirait alors un "product" s'amplifiant jusqu'à l'auto-destruction du système par épuisement de l'"input". Ces maladies des systèmes sont elles-mêmes instructives. Par exemple, dans le cas d'un programme de formation tendant à se scléroser et ne répondant plus au milieu, deux (2) hypothèses seraient à vérifier: ou le "context" ne remplit plus son rôle? ou le feedback intérieur ne répond plus à la commande du "context"? Nous utiliserons, pour le moment, la cybernétique à une autre fin, celle de montrer comment l'analyse d'un programme peut s'insérer au sein même de l'unité fonctionnelle d'un programme de formation.

1.3- Unité fonctionnelle et analyse d'un programme de formation:

Au deuxième chapitre de ce document, nous avons divisé notre objet d'analyse de façon à obtenir quatre (4) nouveaux objets d'analyse:

- la conception des objectifs,
- la programmation,
- la réalisation du programme,
- les résultats.

Au début du présent chapitre, nous avons insisté sur l'importance de tenir compte de l'unité fonctionnelle d'un objet d'analyse pour le diviser. Nous allons maintenant montrer comment cette division s'est effectuée en fonction d'une unité fonctionnelle; ce qui nous servira, en même temps, à montrer comment une analyse de programme peut s'insérer au sein du fonctionnement normal d'un programme de formation.

Dans la division d'un programme de formation, deux (2) fonctions apparaissent de façon manifeste. Ce sont la conception et la

réalisation. Une troisième fonction se cache toutefois derrière les notions d'"objectifs" et de "programmation". Qu'est-qu'on objectif et une programmation sinon une commande? La fonction de commande constitue l'unité fonctionnelle d'un programme. C'est ce qui rend le modèle cybernétique si intéressant à son sujet, comme nous pourrons le voir dans le schéma de la page suivante.

Dans ce schéma, la ligne pointillée encadre le système programme de formation. Ce système est constitué de deux (2) servo-mécanismes dont les "process" respectifs sont la conception et la réalisation. Ce qui produit l'unité de ce schéma c'est la signification des quatre (4) flèches numérotées. Chacune de ces flèches symbolise une commande et du même coup représente un objet d'analyse. On obtient ainsi en même temps l'objet d'analyse et le rôle de cette analyse au sein du système. Le rôle de chaque analyse se trouve ainsi intégré au fonctionnement même du programme.

1.3.1- Analyse de la conception des objectifs;

1.3.2- Analyse de la programmation;

1.3.3- Analyse de la réalisation du programme;

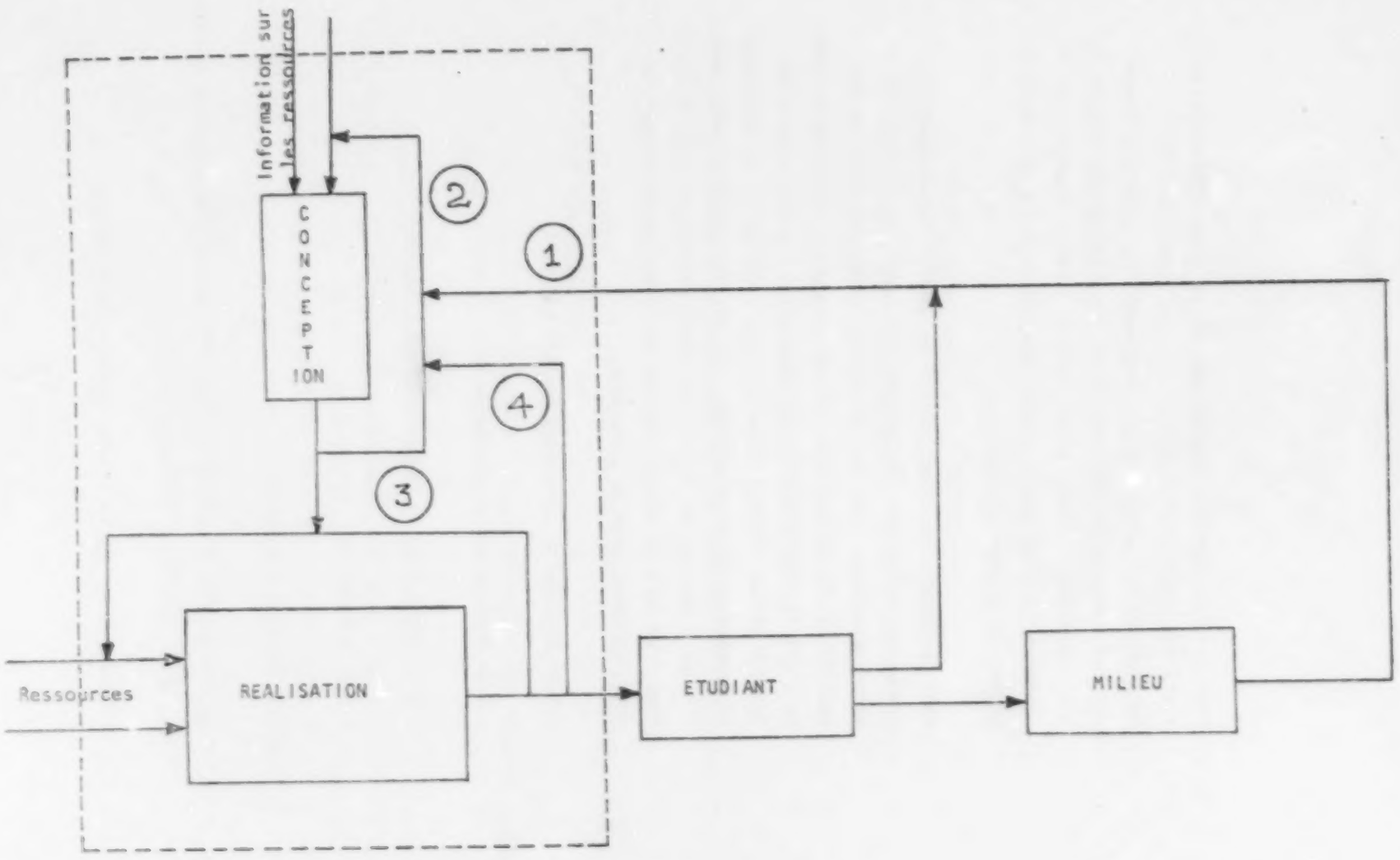
1.3.4- Analyse des résultats.

2- PROCESSUS GENERAL D'ANALYSE

Au sein des quatre (4) grands types d'analyse précédents, nous proposons l'approche suivante:

1- Observation de la situation dans son ensemble,

SCHEMA CYBERNETIQUE D'UN PROGRAMME DE FORMATION



2- Délimitation du champ d'investigation,

3- Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir,

4- Choix et construction d'un instrument de cueillette,

5- Cueillette et compilation des données,

6- Interprétation des données en fonction des critères établis en 4, 3

7- Conclusion.

N.B. Les étapes 1 et 2 ont pour but de favoriser la pertinence des questions.

Les étapes 3 et 4 ont pour but de s'assurer de la signification des réponses.

Les étapes 5 et 6 permettront alors d'obtenir des réponses précises.

Ce processus général d'analyse devrait s'appliquer, selon nous, aux questions qui vont suivre. Ces questions ne sont pas celles qui devront être posées lors de l'analyse, ce sont des catégories auxquelles des questions plus détaillées devront chercher à répondre. Ces catégories sont formulées de façon à ce que l'on obtienne des informations concernant non seulement le produit de la fonction analysée (produit, objectifs et programmes écrits ou réalisés), mais aussi des informations concernant les modalités d'accomplissement de la fonction (fonction, conception ou réalisation).

2.1- ANALYSE DE TYPE I: conception des objectifs:

Question générale A: Quels sont les objectifs et les besoins prévus en termes quantitatifs?

Question générale B: Quels sont les objectifs et les besoins prévus en termes qualitatifs?

2.2- ANALYSE DE TYPE II: la programmation (conception du programme):

Question générale A: Quelle est l'infrastructure prévue pour le programme?

Question générale B: Quelle est la structure pédagogique prévue pour le programme?

2.3- ANALYSE DE TYPE III: la réalisation du programme.

Question générale A: Quelle fut l'infrastructure du programme?

Question générale B: Quelle fut la structure pédagogique du programme?

Question générale C: Quelle est la satisfaction par rapport à la réalisation du programme?

2.4- ANALYSE DE TYPE IV: les résultats (réalisation des objectifs):

Question générale A: Quels sont les résultats du programme en termes quantitatifs?

Question générale B: Quels sont les résultats du programme en termes qualitatifs?

Question générale C: Quelle est la satisfaction par rapport aux résultats?

3- CONCLUSION: A quelles fins cette grille d'analyse peut être utilisée:

Il nous semble opportun de conclure cette première partie de notre document en déterminant ce à quoi cette grille peut servir, et surtout ce à quoi elle ne doit pas servir. Les résultats décevant obtenus au moyen de certains outils sont souvent dus à un usage à mauvais escient; aussi, ne saurions-nous trop enjoindre le lecteur à bien retenir ce qui suit:

Premièrement, faisant suite en cela à Gabriel Aubin, (A.I., document no 3, page 8), nous croyons qu'il importe de distinguer le "moment neutre de l'analyse" de la "phase plus engagée de l'évaluation". Une fois achevée, une analyse d'un programme pourra éventuellement servir d'outil de base à une évaluation; mais on ne doit pas au moment de l'accomplissement de cette analyse, confondre entre elles, des attitudes d'analyse, et des attitudes d'évaluation. Par exemple, les critères auxque's nous faisons souvent appel, sont des critères de division ou d'interprétation des données, mais jamais des critères d'évaluation. Les résultats de cette grille d'analyse pourront donc servir après coup pour une évaluation, mais cette grille en elle-même ne doit pas servir d'outil d'évaluation.

Deuxièmement, cette grille fut pensée de façon à analyser certaines ou toutes les dimensions d'un seul programme. Elle ne saurait donc servir à analyser l'ensemble des programmes d'un collège. Cette étude de l'ensemble des programmes d'un collège devrait relever, d'après nous, d'une synthèse des différentes analyses de ces programmes.

Bien qu'elle soit conçue pour analyser un programme déjà existant et ne comportant pas de problème majeur, la présente grille pourrait toutefois servir d'étude préalable à l'ouverture d'un programme, ou d'étude spéciale concernant un problème particulier. Dans le premier cas, il s'agira évidemment d'une analyse de type I et II amplifiée. Dans le second cas il s'agira d'amplifier le type d'analyse où nous croyons discerner un problème.

Finalement, en ce qui concerne les types d'analyse I et II, il y a lieu de distinguer deux (2) niveaux d'analyse. En effet, ces deux (2) types d'analyse portent sur la conception des objectifs et des programmes; or, ce processus de conception devrait idéalement lui-même contenir une analyse. Il y a donc lieu de distinguer ici l'analyse de la conception, de l'analyse qui s'insère au sein du processus de conception. Dans le cas où l'analyse au sein de la conception n'aurait pas été accomplie, la présente analyse ne fera que mettre en relief cette situation, laissant aux responsables concernés, le soin de juger de la gravité de cette lacune. En ce sens, les types d'analyse I et II pourraient éventuellement servir d'étude préalable à l'ouverture d'un programme, à la condition que le processus de conception ait été accompli.

2E SOUS-PARTIE: LA GRILLE

1- PRESENTATION DE LA GRILLE

Le terme "grille" est à la fois trop général et trop étroit pour décrire le présent outil d'analyse. Un terme plus approprié serait celui de "grille-guide". Le rôle d'une grille, c'est d'encadrer une interrogation, celui d'un guide, c'est de l'orienter; le modèle d'analyse que nous présentons ici cherche à remplir ces deux (2) fonctions mais de façon limitée. C'est une grille dans la mesure où il constitue un cadre dans lequel on pourra inscrire l'analyse mais ce cadre offre, à notre avis, assez de latitude pour être appliqué à n'importe quel programme de formation. Il peut, de plus, être appliqué aussi bien, de façon sommaire, à l'ensemble des dimensions d'un programme, que de façon plus intense, à une seule dimension de ce programme. En bref, il jouit de la même généralité d'application qu'un guide.

1.1- Aspect grille:

La structure générale de la grille s'inspire de ce qui, d'après nous, constitue forcément les quatre (4) grands moments de tout programme de formation, soit: la conception des objectifs, la conception du programme, la réalisation du programme et la réalisation des objectifs. A ces quatre (4) grands moments, nous avons fait correspondre une grande catégorie d'analyse, c'est ce que nous appelons les analyses de type I, type II, type III et type IV.

Les types d'analyse (I, II, III, IV)

- Rappelons brièvement que l'analyse de type I: la conception des objectifs, a pour but de déterminer s'il existe des objectifs et des besoins formulés par écrit, et si c'est le cas, de faire ressortir dans quelle mesure les objectifs correspondent aux besoins.

- L'analyse de type II: la programmation, a pour but de déterminer s'il existe un plan écrit du programme et si celui-ci répond à la totalité des objectifs.

- L'analyse de type III: la réalisation du programme, a pour but de vérifier la réalisation du programme, c'est-à-dire, de décrire le fonctionnement réel du programme et d'établir la correspondance entre le réel et ce qui avait été planifié.

- L'analyse de type IV: les résultats, a pour but de vérifier l'atteinte des objectifs, c'est-à-dire de recueillir les résultats du programme et de les comparer aux objectifs.

Notons pour terminer que dans chaque cas, le titre de l'analyse n'indique pas l'acte qu'on doit accomplir, mais l'objet de l'analyse. Par exemple, pour ce qui est de l'analyse de type I: la conception des objectifs, ce titre n'indique pas que l'on doive concevoir les objectifs, mais plutôt que l'analyse a pour objet cet acte de conception: l'acte de conception des objectifs s'effectue-t-il? Si oui, de quelle façon?

Les questions générales (A, B, C):

Chaque type d'analyse se partage par la suite en deux (2) ou trois (3) questions générales identifiées par les majuscules A, B, C.

- La question générale A dans chacun des types d'analyse traite de son aspect para-pédagogique. Par rapport aux objectifs et aux résultats (réalisation des objectifs),

cette question englobera toutes les sous-questions en termes quantitatifs: nombre de demandes, d'inscriptions, de réussites, etc... Par rapport au programme, la question générale A, visera tous les supports à l'activité pédagogique.

- La question générale B concerne l'activité pédagogique elle-même: objectifs de formation et activités d'enseignement.

- La question générale C ne se retrouve que dans les analyses de types III et IV. Elle a pour objet de déterminer le degré de satisfaction par rapport à la réalisation du programme et à ses résultats.

QG: question générale

QS: question spécifique

	ANALYSE DE TYPE I		ANALYSE DE TYPE II		ANALYSE DE TYPE III			ANALYSE DE TYPE IV		
	QG A	QG B	QG A	QG B	QG A	QG B	QG C	QG A	QG B	QG C
1- Observation de la situation	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2
2- Délimitation du champ d'investigation	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2
3- Elaboration des critères d'interprétation	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2
4- Construction instrument de cueillette	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2
5- Cueillette & compilation des données	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2
6- Interprétation des données	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2
7- Conclusion	QS 1.1 1.2	QS	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2	QS 1.1 1.2

1.2- Aspect guide:

Chaque question générale se divise, par la suite en un processus de sept (7) étapes qui sont les mêmes pour toutes les questions. C'est ce processus qui constitue l'aspect guide.

Les étapes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7):

- 1. Observation de la situation dans son ensemble

Cette étape a pour objet de faire ressortir les grands paramètres de la question étudiée.

- 2. Délimitation du champ d'investigation

Cette étape a pour objet de définir les orientations et les limites de l'analyse.

- 3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir

Cette étape a pour objet de sélectionner les données potentiellement significatives de façon à éviter le traitement inutile d'information.

- 4. Choix et construction d'un instrument de cueillette

- 5. Cueillette et compilation des données

- 6. Interprétation des données

- 7. Conclusion

Rédaction du document final.

Au sein de la grille, chacune de ces étapes s'accompagnent d'une remarque explicative. Comme ce processus peut s'appliquer autant à une seule dimension d'un programme qu'à l'ensemble de ses dimensions, ces remarques sont répétées à la question générale "A" de chaque type d'analyse pour ceux qui ne commenceraient pas par l'analyse de type I.

Le classeur:

Ce modèle d'analyse peut facilement être remisé dans un classeur et constitué ainsi une banque permanente d'informations dans laquelle on pourra introduire les données courantes au fur et à mesure de leur parution. Chaque étape correspond alors à une chemise dans laquelle on remisera les documents produits lors de cette étape ainsi que les documents de référence.

LA GRILLE

ANALYSE DE TYPE I: LA CONCEPTION DES OBJECTIFS.

0. Questions préalables:

> REMARQUE: Si certains des documents mentionnés ci-dessous n'existent pas, on ne doit pas entreprendre leur rédaction mais simplement communiquer ce manque aux personnes concernées. On cherche ici à analyser un programme et non à en construire un.

0.1- Existe-t-il des documents relatifs aux objectifs de ce programme?

Si oui, de quelle(s) instance(s) proviennent-ils? (DGEC, collège, département, etc...).
Si non, quels sont les organismes ou personnes susceptibles de participer à la rédaction d'un document sur les objectifs de programme?

0.2- Quels sont les documents exprimant la philosophie au sein de laquelle devrait s'insérer ces objectifs? (Rapport Parent, Rapport Nadeau, Document GTX, Cible du collège, etc...).

0.3- A-t-on déjà effectué d'autres analyses par rapport aux objectifs de ce programme?

0.4- Existe-t-il des documents exprimant les besoins du milieu?

Si oui, quels sont ces documents et par quel processus ont-ils été recueillis?
Si non, quels sont les organismes ou les personnes susceptibles d'être responsables de leur formulation? (Ministère de l'Education, corporations, employeurs, Association de parents, etc...).

0.5- Existe-t-il des documents exprimant les besoins de l'étudiant?

Si oui, quels sont ces documents et par quel processus ont-ils été recueillis?
Si non, quels sont les organismes ou les personnes susceptibles d'être responsables de leur formulation? (Groupes d'étudiants, conseiller pédagogique, service aux étudiants, etc...).

Question générale "A": Quels sont les objectifs et les besoins prévus en termes quantitatifs? (Para-pédagogiques)

1. Observation de la situation dans son ensemble:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 1: On ne doit pas répondre immédiatement aux questions qui suivent, elles n'apparaissent ici qu'à titre de paramètres de la question générale "A".

1.1- Quel est le nombre prévu de demandes d'admission à ce programme?

1.2- Quel est le nombre prévu d'inscriptions à ce programme?

1.3- Combien prévoit-on de réussites?

1.4- Combien prévoit-on d'abandons?

1.5- Combien prévoit-on d'échecs?

1.6- Quelles sont les perspectives d'emploi ou d'admission à l'université pour les étudiants qui obtiendront leur DEC dans ce programme?

1.7- Ce programme est-il contingenté par le ministère, par le collège, etc...?

1.8- Autres paramètres.

2. Délimitation du champ d'investigation:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 2: Il s'agit ici de déterminer à l'avance la direction et l'ampleur de l'analyse de la question générale "A", en fonction des ressources disponibles en termes de temps, d'argent et de compétence.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Simple compilation des données concernant ce paramètre?

2.2.2- Identification des sources de ces données?

2.2.3- Description du procédé à partir duquel, ces données furent construites?

2.2.4- Comparaison avec d'autres procédés analogues?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Faire ressortir les rapports mathématiques entre les différents paramètres?

Par exemple, la demande d'admission prévue est trois (3) fois plus grande que les perspectives d'emploi.

2.3.2- Obtenir auprès des intéressés les justifications de ces rapports?

2.3.3- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 3: Cette troisième étape consiste à élaborer des critères permettant de distinguer les données significatives de façon à éviter le traitement d'informations "inutiles". Elle devrait, en théorie, améliorer la pertinence des questions construites à l'étape 4.

3.1- Quel écart entre les différents nombres sera tenu pour significatif?

3.2- Dans le cas des données contradictoires provenant d'instances différentes, quels critères permettront de retenir certaines de ces données?

3.3- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 4: Cette 4e étape consiste à choisir les modalités de la cueillette des données et à construire les outils qui serviront à cette cueillette. Le contenu de cette cueillette sera fonction des paramètres établis à l'étape 1, des orientations et limites établies à l'étape 2, ainsi que des critères de pertinence des données établis à l'étape 3. Les modalités de cette cueillette dépendront, elles aussi, du type de données à recueillir mais surtout du contexte socio-politique et même de la personnalité du ou des analystes. En ce sens, il n'y a pas d'instrument universel de cueillette, tout dépend du lieu et du moment.

4.1- Où se trouvent les données jugées utiles en fonction des étapes 1, 2 et 3?

4.2- Comment ces données seront-elles recueillies?

4.2.1- Au moyen de rencontres individuelles?

4.2.2- Au moyen de lettres ou questionnaires?

4.3- Y a-t-il lieu de construire une grille d'entrée des données?

5. Cueillette et compilation des données:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 5: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectuent la cueillette et la compilation des données.

En termes de classeur, elle correspond à la chemise où seront remisés les résultats de la cueillette et de la compilation.

6. Interprétation des données:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 6: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectue l'interprétation des données.

En termes de classeur, elle correspond à la chemise où sera remisé l'ensemble de ces interprétations.

7. Conclusion:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 7: Processus: rédaction du document final.

Classeur: chemise où sera remisé le document final.

Questions générale "B": Quels sont les objectifs et les besoins prévus en termes qualitatifs? (pédagogiques)

1. Observation de la situation dans son ensemble:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 1.

1.1- Quelles sont les grandes catégories de connaissances et d'habiletés devant être acquises par les étudiants?

1.2- Par rapport à chacune de ces catégories, quel niveau cognitif l'étudiant doit-il atteindre?

1.2.1- Acquisition de connaissances?

1.2.2- Compréhension?

1.2.3- Application?

1.2.4- Analyse?

1.2.5- Synthèse?

1.2.6- Evaluation?

1.3- Par rapport à chacune de ces catégories, quel niveau affectif l'étudiant doit-il atteindre?

1.3.1- Réception?

1.3.2- Réponse?

1.3.3- Valorisation?

1.3.4- Organisation?

1.4- Autres paramètres?

2. Délimitation du champ d'investigation:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 2.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Portera-t-elle de façon générale sur l'ensemble des disciplines?

2.2.2- Portera-t-elle uniquement sur certaines disciplines?

2.2.3- Portera-t-elle sur quelques connaissances ou habiletés très précises?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Analysera-t-on les relations entre les connaissances et les habiletés?

2.3.2- Analysera-t-on les relations entre les niveaux cognitifs et affectifs visés?

2.4- Autres orientations et limites?

3.- Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 3.

3.1- Benjamin Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques.

3.2- Autres critères.

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 4.

4.1- Analyse des plans d'études?

4.2- Questionnaire auprès des enseignants?

4.2.1- Par écrit?

4.2.2- Rencontres individuelles?

4.2.3- Rencontres collectives?

4.3- Rencontres avec le directeur des programmes?

5. Cueillette et compilation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 5.

6. Interprétation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 6.

7. Conclusion:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 7.

ANALYSE DE TYPE II: LA PROGRAMMATION.

Question générale "A": Quelle est l'infrastructure prévue pour le programme?

0. Questions préalables:

REMARQUE: Si certains des documents mentionnés ci-dessous n'existent pas, on ne doit pas entreprendre leur rédaction, mais simplement communiquer ce manque aux personnes concernées. On cherche ici à analyser un programme et non à en construire un.

0.1 Existe-t-il des documents décrivant l'infrastructure du programme?

0.2- Si oui, quels sont ces documents?

0.3- Si non, quels sont les organismes ou les personnes susceptibles de rédiger ces documents?

1. Observation de la situation dans son ensemble:

> REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 1: On ne doit pas répondre immédiatement aux questions qui suivent, elles n'apparaissent ici qu'à titre de paramètres de la question générale.

1.1- Quelle sera la structure politique du programme?

1.1.1- Y aura-t-il un ou des responsables de la coordination du programme?

1.1.2- Les étudiants seront-ils réunis par groupes de base?

1.1.3- Les enseignants fonctionneront-ils en équipe?

1.1.4- Les étudiants auront-ils des porte-parole pouvant exprimer leurs revendications?

1.1.5- Quels seront les lieux de prise de décisions?

1.2- Quelles seront les ressources?

1.2.1- Quelles sont les prévisions budgétaires?

1.2.2- Quel usage sera fait de la bibliothèque et des autres centres de documentation?

1.2.3- Quel usage serait fait de l'audio-visuel?

1.2.4- Quel usage serait fait de l'informatique?

1.2.5- Aura-t-on besoin de locaux spécialement aménagés?

1.2.6- A-t-on prévu un horaire spécial?

1.3- Autres paramètres?

2. Délimitation du champ d'investigation:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 2: Il s'agit ici de déterminer à l'avance la direction et l'ampleur de l'analyse de la question générale "A", en fonction des ressources disponibles en termes de temps, d'argent et de compétence.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Description détaillée du paramètre?

2.2.2- Simulation de son fonctionnement?

2.2.3- Comparaison avec le même paramètre dans d'autres programmes?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Description de ces relations ? (organigramme, etc...)

2.3.2- Simulation?

2.3.3- Comparaison avec la même relation dans un autre programme?

2.4- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 3: Cette troisième étape consiste à élaborer des critères permettant de distinguer les données significatives, de façon à éviter le traitement d'informations inutiles. Elle devrait, en théorie, améliorer la pertinence des questions construites à l'étape 4.

3.1- A quels critères devront répondre les documents retenus pour fins d'analyse?

3.2- Quels seront les points de comparaison entre les différents paramètres?

3.3- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 4: Cette 4e étape consiste à choisir les modalités de la cueillette des données et à construire les outils qui serviront à cette cueillette. Le contenu de cette cueillette sera fonction des paramètres établis à l'étape 2 et des critères de pertinence des données à l'étape 3. Les modalités de cette cueillette dépendront, elles aussi, du type de données à recueillir, mais surtout du contexte socio-politique et même de la personnalité du ou des analystes. En ce sens, il n'y a pas d'instrument universel de cueillette, tout dépend du lieu et du moment.

4.1- Où se trouvent les données jugées utiles en fonction des étapes 1, 2 et 3?

4.2- Comment ces données seront-elles recueillies?

4.2.1- Au moyen de rencontres individuelles?

4.2.2- Au moyen de lettres ou questionnaires?

4.3- Y a-t-il lieu de construire une grille d'entrée des données?

5. Cueillette et compilation des données:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 5: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectuent la cueillette et la compilation des données.

En termes de classeur, elle correspond à la chemise où seront remisés les résultats de la cueillette et de la compilation.

6. Interprétation des données:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 6: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectue l'interprétation des données.

En termes de classeur, elle correspond à la chemise où sera remisé l'ensemble de ces interprétations.

7. Conclusion:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 7: Processus: rédaction du document final.

Classeur: chemise où sera remisé le document final.

Question générale "B": Quelle est la structure pédagogique prévue pour le programme?

0. Questions préalables.

CF. REMARQUE: questions générale "A" de l'étape 2

0.1 Existe-t-il des documents décrivant les différentes opérations pédagogiques du programme et leur ordre d'exécution?

0.2 Si oui, quels sont ces documents?

0.3 Si non, quels sont les organismes ou les personnes susceptibles de rédiger ces documents?

1. Observation de la situation dans son ensemble:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 1.

1.1- Quelles sont les opérations pédagogiques prévues au programme?

1.1.1- Combien a-t-on prévu de cours théoriques, de laboratoires, de séminaires et de stages, ...?

1.1.2- Quels sont ces cours théoriques, laboratoires et stages?

1.2- Quelles sont les méthodologies prévues dans ces différentes opérations pédagogiques?

1.3- Dans quel ordre prévoit-on les exécuter?

1.4- Ces opérations, leurs méthodologies et leur ordre, répondent-elles à l'ensemble des objectifs pédagogiques?

2. Délimitation du champ d'investigation:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 2.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Sur quelles dimensions de chaque paramètre l'analyse portera-t-elle?

2.2.2- Cherchera-t-on à dégager la cohérence interne de chaque paramètre?

2.2.3- Cherchera-t-on à déterminer si, en théorie, ce paramètre permet d'atteindre l'objectif visé?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Cherchera-t-on à dégager la cohérence de l'ensemble des paramètres étudiés?

2.3.2- Analysera-t-on la pertinence de l'ordre dans lequel les opérations pédagogiques doivent être exécutées?

2.4- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 3.

3.1- A quels critères devront répondre les documents retenus pour fin d'analyse?

3.2- Quels seront les critères permettant de déterminer, en théorie, si une opération pédagogique atteint les objectifs qu'elle vise?

3.3- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 4.

4.1- Où se trouvent les données jugées utiles en fonction des étapes 1, 2 et 3?

4.2- Comment ces données seront-elles recueillies?

4.2.1- Au moyen de rencontres individuelles?

4.2.2- Au moyen de lettres ou questionnaires?

4.3- Y a-t-il lieu de construire une grille d'entrée des données?

5. Cueillette et compilation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 5.

6. Interprétation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 6.

7. Conclusion:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 7.

ANALYSE DE TYPE III: LA REALISATION DU PROGRAMME.

Question générale "A": Quelle fut l'infrastructure du programme?

1. Observation de la situation dans son ensemble:

> REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 1: On ne doit pas répondre immédiatement aux questions qui suivent, elles n'apparaissent ici qu'à titre de paramètre de la question générale.

1.1- La structure politique du programme correspond-elle à celle qui avait été prévue lors de la programmation?

1.1.1- Y eut-il un ou des responsables de la coordination du programme?

1.1.2- Les étudiants furent-ils réunis par groupe de base?

1.1.3- Les enseignants fonctionnèrent-ils en équipe?

1.1.4- Les étudiants eurent-ils des porte-parole pour exprimer leurs revendications?

1.1.5- Quels furent, dans les faits, les lieux de prise de décisions?

1.2- Quelles furent les ressources?

1.2.1- Les prévisions budgétaires se sont-elles avérées exactes?

1.2.2- Quel usage fit-on de la bibliothèque et des autres centres de documentation?

1.2.3- Quel usage fit-on de l'audio-visuel?

1.2.4- Quel usage fit-on de l'informatique?

1.2.5- Les locaux se sont-ils avérés adéquats?

1.2.6- A-t-on rencontré des problèmes d'horaire?

1.3- Autres paramètres?

2. Délimitation du champ d'investigation:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 2: Il s'agit ici de déterminer à l'avance la direction et l'ampleur de l'analyse de la question générale "A", en fonction des ressources disponibles en termes de temps, d'argent et de compétence.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Description du paramètre tel qu'il s'est réalisé?

2.2.2- Comparaison avec ce qui avait été planifié?

2.2.3- Elaboration d'hypothèses concernant les causes des déviations par rapport à ce qui avait été planifié?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Description de ces relations?

2.3.2- Elaboration d'hypothèses concernant les causes de ces relations?

2.4- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 3: Cette troisième étape consiste à élaborer des critères permettant de distinguer les données significatives, de façon à éviter le traitement d'informations inutiles. Elle devrait, en théorie, améliorer la pertinence des questions construites à l'étape 4.

3.1- Correspondance avec les résultats de l'analyse de type II, question générale "A", ou avec le document décrivant le programme?

3.2- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 4: Cette 4e étape consiste à choisir les modalités de la cueillette des données et à construire les outils qui serviront à cette cueillette.

Le contenu de cette cueillette sera fonction des paramètres établis à l'étape 2, et des critères de pertinence des données établis à l'étape 3.

Les modalités de cette cueillette dépendront, elles aussi, du type de données à recueillir, mais surtout du contexte socio-politique et même de la personnalité du ou des analystes. En ce sens, il n'y a pas d'instrument universel de cueillette, tout dépend du moment et du lieu.

4.1- Où se trouvent les données jugées utiles en fonction des étapes 1, 2 et 3?

4.2- Comment ces données seront-elles recueillies?

4.2.1- Au moyen de rencontres individuelles ou collectives?

4.2.2- Au moyen de lettres ou questionnaires?

4.3- Y a-t-il lieu de construire une grille d'entrée des données?

5. Cueillette et compilation des données:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 5: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectuent la cueillette et la compilation des données.

En termes de classeur, elle correspond à la chemise où seront remisés les résultats de la cueillette et de la compilation.

6. Interprétation des données:

> REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 6: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectue l'interprétation des données.
>
> En termes de classeur, elle correspond à la chemise où sera remisé l'ensemble de ces interprétations.

7. Conclusion:

> REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 7: Processus: rédaction du document final.
>
> Classeur: chemise où sera remisé le document.

Questions générale "B": Quelle fut la structure pédagogique du programme?

1. Observation de la situation dans son ensemble:

> CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 1.

1.1- Quelles furent les opérations pédagogiques de ce programme?

1.1.1- Combien y eut-il de cours théoriques, de laboratoires et de stages?

1.1.2- Quels furent ces cours théoriques, laboratoires et stages?

1.2- Quelles furent les méthodologies utilisées dans ces différentes opérations pédagogiques?

1.3- Dans quel ordre furent-elles exécutées?

1.4- Ces opérations, leurs méthodologies et leur ordre, correspondent-elles à ce qui avait été planifié?

2. Délimitation du champ d'investigation:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 2.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Analysera-t-on certaines dimensions de l'ensemble des opérations pédagogiques?

2.2.2- Analysera-t-on l'ensemble des dimensions de certaines opérations pédagogiques?

2.2.3- Analysera-t-on certaines dimensions de certaines opérations pédagogiques

2.2.4- Quelles seront ces dimensions?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Mettre ces relations en relief? (par exemple, relations entre le cours de biologie et le cours de chimie)

2.3.2- Elaborer des hyptohèses concernant l'influence de certains paramètres sur d'autres?

2.4- Vérifiera-t-on auprès des étudiants l'efficacité de certaines opérations pédagogiques?

2.5- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 3.

3.1- Quels seront les critères permettant de déterminer si une opération pédagogique correspond ou non à ce qui avait été planifié?

3.2- Quels seront les critères permettant de déterminer si une opération en influence une autre?

3.3- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 4.

4.1- Où se trouvent les données jugées utiles en fonction des étapes 1, 2 et 3?

4.2- Comment ces données seront-elles recueillies?

4.2.1- Au moyen de rencontres individuelles ou collectives?

4.3- Y a-t-il lieu de construire une grille d'entrée des données?

5. Cueillette et compilation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 5.

6. Interprétation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 6.

7. Conclusion:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 7.

Question générale "C": Quelle est la satisfaction par rapport à la réalisation du programme?

(Cette question s'adresse aux personnes impliquées dans le programme).

1. Observation de la situation dans son ensemble:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 1.

1.1- Quelles sont les impressions, au sujet du programme des différentes personnes (étudiants, enseignants, personnel de soutien, administrateurs) impliquées dans celui-ci?

1.2- De quel type sont les relations entre les différents groupes impliqués dans le programme: strictement formel? camaraderia? conflit? etc...?

1.3- Comment se présentent les relations inter-personnelles au sein des différents groupes impliqués dans le programme: individualisme? sous-groupes au sein du groupe? rencontres para-scolaires fréquentes? etc...?

1.4- Certains de ces groupes se sont-ils plaints d'une surcharge de travail?

1.5- Certains groupes ont-ils déjà exprimé des plaintes concernant la qualité de différentes dimensions du programme?

1.6- Autres paramètres?

2. Délimitation du champ d'investigation:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 2.

Cette analyse vise-t-elle:

2.1- A dresser un portrait général du programme concernant les satisfactions et les insatisfactions des gens qui le vivent?

2.2- A faire ressortir certains problèmes latents?

2.3- A découvrir les causes possibles des différents problèmes?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 3.

Etant donné le caractère subjectif des données, il est difficile d'établir ici des critères objectifs. Une façon de contourner ce problème consiste à formuler des questions de façon à ce que le répondant puisse exprimer la marge qui sépare ses perceptions et ses attentes.

(Le test PERPE est construit selon ce modèle).

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

Selon le contexte:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 4.

4.1- Questionnaires écrits?

4.2- Rencontres individuelles?

4.3- Rencontres avec certains groupes?

4.4- Sociogrammes?

5. Cueillette et compilation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 5.

6. Interprétation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 6.

7. Conclusion:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 7.

ANALYSE DE TYPE IV: LES RESULTATS.

Question générale "A": Quels sont les résultats du programme en termes quantitatifs? (para-pédagogiques)

1. Observation de la situation dans son ensemble:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 1: On ne doit pas répondre immédiatement aux questions qui suivent; elles n'apparaissent ici qu'à titre de paramètres de la question générale.

1.1- Quel fut le nombre de demandes d'admission au programme?

1.2- Quel fut le nombre d'inscriptions au programme?

1.3- Combien d'étudiants ont-ils obtenu leur DEC dans ce programme?

1.4- Combien y eut-il d'abandons?

1.5- Combien y eut-il d'échecs?

1.6- Combien d'étudiants ont obtenu un emploi ou furent admis à l'université?

1.6.1- Parmi les étudiants qui ont obtenu un emploi, combien sont dans le même champ d'activité que celui du programme?

1.7- Le contingentement correspond-il aux demandes d'admission, aux inscriptions, aux emplois obtenus, etc...?

1.8- Autres paramètres?

2. <u>Délimitation du champ d'investigation</u>:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 2: Il s'agit ici de déterminer à l'avance la direction et l'ampleur de l'analyse de la question générale "A", en fonction des ressources disponibles en termes de temps, d'argent et de compétence.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Simple compilation des données concernant ce paramètre?

2.2.2- Elaboration d'hypothèses concernant les causes du nombre de réussites, d'abandons, d'échecs, etc...?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Faire ressortir les rapports mathématiques entre les différents paramètres?

2.3.2- Elaborer des hypothèses concernant les causes de ces rapports?

2.3.3- Comparer ces rapports avec ceux d'un ou plusieurs autres programmes?

2.3.4- Elaborer des hypothèses concernant les influences des paramètres les uns sur les autres?

2.4- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 3: Cette troisième étape consiste à élaborer des critères permettant de distinguer les données significatives de façon à éviter le traitement d'informations inutiles. Elle devrait, en théorie, améliorer la pertinence des questions construites à l'étape 4.

3.1- Quel écart entre les différents nombres sera tenu pour significatif?

3.2- A quels critères devra répondre un fait quelconque pour qu'on le retienne comme cause éventuelle d'un paramètre?

3.3- Correspondance avec les résultats de l'analyse de type I question générale "A"?

3.4- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 4: Cette 4e étape consiste à choisir les modalités de la cueillette des données et à construire les outils qui serviront à cette cueillette. Le contenu de cette cueillette sera fonction des paramètres établis à l'étape 1, des orientations et limites établies à l'étape 2, et des critères de pertinence des données établies à l'étape 3.

Les modalités de cette cueillette dépendront, elles aussi, du type de données à recueillir, mais surtout du contexte socio-politique et même de la personnalité du ou des analystes. En ce sens, il n'y a pas d'instrument universel de cueillette, tout dépend du moment et du lieu.

4.1- Où se trouvent les données jugées utiles en fonction des étapes 1, 2 et 3?

4.2- Comment ces données seront-elles recueillies?

4.2.1- Au moyen de rencontres individuelles?

4.2.2- Au moyen de lettres ou questionnaires?

4.2.3- En participant à l'enquête RELANCE?

4.3- Y a-t-il lieu de construire une grille d'entrée des données?

5. Cueillette et compilation des données:

> REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 5: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectuent la cueillette et la compilation des données.
>
> En termes de classeur, elle correspond à la chemise où seront remisés les résultats de la cueillette et de la compilation.

6. Interprétation des données:

> REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 6: En termes de processus, cette étape correspond au moment où s'effectue l'interprétation des données.
>
> En termes de classeur, elle correspond à la chemise où sera remisé l'ensemble de ces interprétations.

7. Conclusion:

REMARQUE CONCERNANT L'ETAPE 1: Processus: rédaction du document final.

Classeur: chemise où sera remisé le document final.

Question générale "B": Quels sont les résultats du programme en termes qualitatifs?

1. Observation de la situation dans son ensemble:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 1.

1.1- Certaines catégories de connaissances et d'habiletés prévues dans les objectifs ont-elles été omises lors de la réalisation?

1.2- Certaines catégories de connaissances et d'habiletés ont-elles été ajoutées lors de la réalisation?

1.3- Chaque étudiant ou l'ensemble des étudiants ont-ils atteint le niveau cognitif prévu dans les objectifs?

1.4- Chaque étudiant ou l'ensemble des étudiants ont-ils atteint le niveau affectif prévu dans les objectifs?

1.5- Autres paramètres?

2. Délimitation du champ d'investigation:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 2.

2.1- Parmi les paramètres observés à l'étape 1, lesquels retiendra-t-on aux fins de cette analyse?

2.2- Jusqu'où s'étendra l'étude de chaque paramètre?

2.2.1- Portera-t-elle de façon générale sur l'ensemble des disciplines?

2.2.2- Portera-t-elle uniquement sur certaines disciplines?

2.2.3- Portera-t-elle sur quelques connaissances ou habiletés très précises?

2.2.4- Portera-t-elle sur la moyenne des étudiants ou sur chaque étudiant?

2.3- Jusqu'où s'étendra l'étude des relations entre les paramètres?

2.3.1- Analysera-t-on les relations entre les connaissances et habiletés acquises?

2.3.2- Analysera-t-on les relations entre les niveaux cognitifs et objectifs atteints?

2.4- Elaborera-t-on des hypothèses sur les raisons pour lesquelles certaines catégories de connaissances ou habiletés ont été omises ou ajoutées?

2.5- Elaborera-t-on des hypothèses concernant les causes du fait que certains niveaux cognitifs ou affectifs ont été atteints ou non?

2.6- Autres orientations et limites?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 3.

3.1- Correspondance avec les résultats de l'analyse de type 1, question générale "B"?

3.2- Benjamin Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques.

3.3- Autres critères?

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 4.

4.1- Analyse de certains travaux d'étudiants?

4.2- Questionnaire(s) ou rencontre(s) avec les enseignants?

4.3- Questionnaire(s) ou rencontre(s) avec les étudiants au sein du programme?

4.4- Questionnaire(s) ou rencontre(s) avec les employeurs des anciens étudiants du programme?

5. Cueillette et compilation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 5.

6. Interprétation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 6.

7. Conclusion:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 7.

Question générale "C": Quelle est la satisfaction par rapport aux résultats?

(Cette question s'adresse aux anciens étudiants du programme, à leurs employeurs et au milieu en général).

1. Observation de la situation dans son ensemble:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 1.

1.1- Les connaissanes acquises par les étudiants se sont-elles avérées:

1.1.1- Pertinentes?

1.1.2- Suffisantes?

1.2- Autres paramètres?

2. Délimitation du champ d'investigation:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 2.

2.1- Cette enquête portera-t-elle:

2.1.1- Sur l'ensemble des anciens étudiants?

2.1.2- Seulement sur ceux qui se sont trouvés un emploi?

2.1.3- Seulement sur ceux qui se sont trouvés un emploi dans la discipline de base du programme?

2.1.4- Sur l'ensemble des disciplines?

2.1.5- Sur certaines disciplines choisies?

3. Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 3.

3.1- Etant donné le caractère subjectif des données, il est difficile d'établir ici des critères objectifs. Une façon de contourner ce problème consiste à formuler les questions de façon à ce que le répondant puisse exprimer la marge qui sépare ses perceptions et ses attentes.

(Le text PERPE est construite selon ce modèle).

4. Choix et construction d'un instrument de cueillette:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 4.

4.1- Questionnaire écrit s'adressant aux étudiants?

4.2- Questionnaire écrit s'adressant aux employeurs?

N.B. Ces questionnaires peuvent s'insérer au sein d'une enquête RELANCE.

5. Cueillette et compilation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 5.

6. Interprétation des données:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 6.

7. Conclusion:

CF. REMARQUE: question générale "A" de l'étape 7.

CONCLUSION DE LA GRILLE

L'analyse n'est pas une fin en soi, elle se prolonge habituellement par un processus d'évaluation et de prise de décision. Si l'analyse, utilisant ce modèle, a été bien menée, elle devrait fournir trois sortes d'informations: les idées sur lesquelles repose le programme, les faits qui devraient idéalement correspondre aux idées et le degré de satisfaction des gens impliqués par rapport à ces faits.

Remarquons, pour terminer, que même si l'analyse a été bien menée, certains résultats importants peuvent s'avérer douteux. Il va de soi qu'il sera préférable, dans ce cas, d'approfondir la dimension de l'analyse, d'où proviennent ces résultats, avant de s'engager dans un processus d'évaluation ou de prise de décision.

3E PARTIE

LES DIFFERENTES ANNEXES AUXQUELLES IL EST FAIT REFERENCE DANS LE RAPPORT

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I : Projet de recherche: Analyse des programmes de formation - Liste des documents disponibles "REFERENCE".

ANNEXE II : Services pédagogiques - Direction des programmes - Liste de la documentation disponible (programmes intégrés de formation).

ANNEXE III : Projet de recherche: Analyse des programmes de formation - Liste des documents disponibles "PRODUCTION-RECHERCHE".

ANNEXE IV : Services pédagogiques - Direction des programmes - Demande de subvention présentée à la DGEC (Service de recherche et développement) dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1977-1978 - 10 mars 1977.

ANNEXE V : Extrait du rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978. Novembre 1977, p. 131-133.

ANNEXE VI : Projet de recherche: Analyse des programmes de formation - Compte rendu de la rencontre du 29 août 1977.

ANNEXE VII : Projet de recherche: Analyse des programmes de formation - Document de travail - 22 septembre 1977.

ANNEXE VIII : Programmes de formation - Définitions et types d'analyse.

ANNEXE IX : Programmes de formation - Processus général d'analyse - 28 novembre 1977.

ANNEXE X : Programmes de formation - Les objectifs: définitions - 28 novembre 1977.

ANNEXE XI : Analyse des programmes de formation - Programme informatique - 29 novembre 1977.

ANNEXE XII : Services pédagogiques - Direction des programmes - Projet de recherche: Analyse des programmes de formation - Rencontre des membres de l'équipe de recherche - 23 janvier 1978.

ANNEXE XIII : Services pédagogiques - Direction des programmes - Projet de recherche: Analyse des programmes de formation - Rencontre des membres de l'équipe de recherche - 8 février 1978.

ANNEXE XIV : Projet de recherche - Analyse des programmes de formation: Rapport d'étape de la session 77-3 et échéancier de la session 78-1 - 20 février 1978.

ANNEXE XV : Projet de recherche - Analyse des programmes de formation - Grille d'analyse des programmes de formation - Document synthèse - 1re partie: fondements théoriques - 13 mars 1978.

ANNEXE XVI : Services pédagogiques - Direction des programmes - Demande de subvention présentée à la DGEC (Service de recherche et développement) dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1978-1979 - 13 mars 1978.

ANNEXE XVII : Lettre de monsieur Pierre Gingras, Service de recherche et développement DGEC adressée à monsieur Roger Frot - 4 juin 1978.

ANNEXES

ANNEXE 1

PROJET DE RECHERCHE:

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

LISTE DES DOCUMENTS DISPONIBLES

"REFERENCE"

R. 1 Services pédagogiques - Direction des programmes. Liste de la documentation disponible (programmes intégrés de formation).

R. 2 CADRE - Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle. Pierre Lucier. Montréal 1976.

R. 3 CADRE - L'analyse locale des programmes de formation. Gabriel Aubin. Montréal 1977.

R. 4 Extrait de prospective - décembre 1976. Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle. (Pierre Lucier).

R. 5 Extrait de CEGEP-PROPOS - avril 1977. L'analyse institutionnelle VERS un éduco-indicateur? (Paul-Emile Gingras).

R. 6 Extrait de CEGEP-PROPOS. L'analyse institutionnelle à mi-chemin. (Paul-Emile Gingras).

R. 7 Services pédagogiques - Direction des programmes. Modèle de Mémoire de programme: Programme de formation (projet) - Modèle "A": Orientations.

R. 8 Services pédagogiques - Direction des programmes. Modèle de Mémoire de programme: Programme de formation (projet) - Modèle "B": Spécialités/options.

R. 9 Une autre école de Bertrand Schwartz. Flammarion, 1977.

R. 10 MEMOIRE présenté par le syndicat des Employés du Collège de Sherbrooke en réponse au document: "Une approche systémique de la planification et de l'organisation de l'enseignement collégial". 11 février 1976.

R. 11 Projet d'analyse des programmes de formation du Collège de Sherbrooke. Guy Denis, Jacques Rhéaume du Service d'expérimentation. Février 1975.

R. 12 P.P.B.S. - Structure de programmes du Collège de Sherbrooke. Mai 1975.

R. 13 Guide pour la construction d'un questionnaire.

R. 14 Pour les comportements de jugement, de logique: ...., Liem Nguyen.

R. 15 Appendice B. Tableau synoptique des neuf classes de comportements avec leurs sous-classes et les comportements (actions) reliés à chacune de ces sous-classes. Liem Nguyen.

R. 16 Guide de formulation des objectifs - Pour les programmes de formation professionnelle. Direction générale de l'éducation permanente. Yvon Tremblay, Jean-Paul Bergeron, Robert Cloutier.

R. 17 Extrait du rapport du Groupe inter-commissions sur le régime pédagogique, les programmes et les objectifs de formation. Décembre 1977.

R. 18 Extrait du Rapport Nadeau - Chapitre II. Un projet pédagogique: la formation par programme.

R. 19 L'analyse locale du programme de formation: un cul-de-sac? Janvier 1978. Guy Denis, coordonnateur, Expérimentation pédagogique.

R. 20 Rapport du groupe de travail sur l'analyse institutionnelle 1977-1978 présenté à l'assemblée annuelle de la Commission le 7 juin 1978. Document de travail. Jean-Marc Loiselle, Collège de Sainte-Foy.

Copie révisée le 9 février 1978
Copie révisée le 1er mars 1978
Copie révisée le 9 mars 1978
Copie révisée le 12 juin 1978

ANNEXE II

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

LISTE DE LA DOCUMENTATION DISPONIBLE

(Programmes intégrés de formation)

Document No 1 : FAURE, Edgard, Apprendre à être, Résumé du rapport Faure (Commission internationale pour le développement de l'éducation) Unesco, no 9 (3e édition), septembre 1973.

No 2 : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, CEGEP 1974.

No 3 : Cegep-Inter, vol. 6, no 2, 4 février 1974.

No 4 : Information-Rétroaction, Unité de formation et programme intégré de formation, 4 février 1974.

No 5 : DUMONT, Fernand & ROCHER, Guy, L'expérience du CEGEP: urgence d'un bilan, Revue Critère, janvier 1973.

No 6 : MARTIN, Pierre, L'enseignement collégial au Québec et "l'ouverture au monde", Québec, le 30 octobre 1973.

No 7 : RHEAUME, Jacques, Les unités de formation, 28 juin 1972.

No 8 : MAGEAU, Gaétan, P.B.I. sur la problématique de l'implantation d'un programme intégré de formation.

No 9 : DENIS, Guy, Profil de l'étudiant, 11 février 1971.

No 10 : DENIS, Guy, Esquisse d'un plan de recherche sur les programmes intégrés de formation (P.I.F.).

No 11 : FROT, Roger, Description détaillée du programme, selon la technique du P.P.B.S. "développement de programmes intégrés de formation" (document de travail), 2 avril 1973, revisé le 31 juillet 1973.

Document No 12 : Fait en collaboration, Vers une meilleure compréhension de l'unité de formation (Document de travail), 21 avril 1972.

No 13 : SERVICES AUX ETUDIANTS (DALLAIRE, Marcellin), Unité de formation, 17 avril 1972.

No 14 : DALLAIRE, Marcellin, Les activités étudiantes, 2 février 1971.

No 15 : FROT, Roger, Quelques réflexions relatives à la problématique de l'implantation d'un programme intégré de formation et d'un système d'unités de formation au Collège de Sherbrooke, 15 octobre 1973.

No 16 : FROT, Roger, Compte rendu de la journée pédagogique du 24 octobre 1973.

No 17 : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Bulletin des affaires étudiantes, Les activités étudiantes au niveau collégial, Volume 3, no 6, 1973.

No 18 : FROT, Roger, Rapport concernant la situation du département d'assistance sociale - Etude de la situation - conclusions - recommandations, Annexe A4-1: Structure de l'Unité de formation en assistance sociale, 27 novembre 1973.

No 19 (c) : COLLEGE DU VIEUX-MONTREAL, Expérience multidisciplinaire au Cegep du Vieux-Montréal, rapport final, 1973.

No 20 : ARGUIN, Gérard, Une théorie de l'organisation scolaire, 3e partie, chapitre 1, section 5, La Communication et la "Commune" (pp.146-148), Paris, 1972.

No 21 : N. P.P.B.S. Cible du Collège de Sherbrooke (sa raison d'être), Collège de Sherbrooke, 15 octobre 1973.

No 22 : Cegep-Inter, Spécial du 6 février 1974.

No 23 : LABORIT, Henri, Biologie et structure, coll. Idées no 156, A propos de l'enseignement (pp. 98-111).

Document No 24 : LAPORIT, Henri, L'homme imaginant, Coll. 10/18 no 468, Biologie et politique (pp. 11-24).

No 25 : AUBRY, René, Programmes intégrés de formation - Quelques projets de définitions, mars 1974.

No 26 : BIRAMME, Jacques, A partir de quelques documents de M. Sabourin, 9 février 1971.

No 27 : Cahier des résolutions de l'Assemblée générale des professeurs du Collège de Sherbrooke, Bloc no 5: Unité de formation, 6 février 1974.

No 28 : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education Bulletin des affaires étudiantes, Les activités étudiantes à l'Université, Volume 3, no 10, 1973.

No 29 (c) : Fédération des CEGEP, Rapport d'une étude entreprise dans le cadre de la Fédération des CEGEP en collaboration avec la DIGEC dans le but de proposer une unité de mesure des cours du CEGEP et un système de certification pour le niveau collégial, septembre 1970.

No 30 (c) : GARIEPY, Wilfrid, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, Guide pour identifier, spécifier et expliciter les objectifs pédagogiques, mai 1973.

No 31 (c) : Collège de Sherbrooke, Expérience globale- Bilan de la première étape et Prospectives, avril 1972.

No 32 (c) : RIENDEAU, Marcel, Politiques, objectifs et contenu d'un programme de perfectionnement pour le personnel enseignant du CEGEP de Sherbrooke, Document de travail soumis au Comité du CAPEC de l'Université de Sherbrooke, 14 janvier 1974.

No 33 (c) : Collège Ahuntsic, Colloque Cegep-Industrie après 3 ans, 7 et 8 novembre 1972.

No 34 : BELLEMEUR, Gilles, Programme intégré de formation (P.I.F.) Unité de formation (U.F.), 8 mars 1974.

(c) Pour consultation seulement. Document non distribué aux membres de l'équipe.

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

LISTE DE LA DOCUMENTATION DISPONIBLE
(Programmes intégrés de formation)

(c) Pour consultation seulement. Document non distribué aux membres de l'équipe.

Document No 35 : FROT, Roger, Programmes intégrés de formation: Compte rendu de la session de travail des 20 et 21 février 1974.

No 36 : AUBRY, René, Programmes intégrés de formation - Quelques définitions, mars 1974.

No 37 (c) : MORIN, Jean, Rapport d'une expérience pédagogique sur des groupes de probation effectuée durant l'année scolaire 1971-72 (Secteur Arts et Lettres du Cegep de Sherbrooke), avril 1972.

No 38 (c) : MARQUIS, Jean-Yves, L'Implantation des P.I.F.: sa dimension humaine, 18 mars 1974.

No 39 (c) : CEGEP AHUNTSIC, Colloque sur l'enseignement professionnel de la chimie et de la biologie, 27-28 novembre 1969.

No 40 (c) : BELANGER, Paul et PAQUET, Pierre(Institut canadien d'éducation des adultes), Problématique de l'éducation des adultes dans les Cegep, février 1970.

No 41 (c) : Collège de Sherbrooke, Relance - Finissants 1971-1972 (secteur professionnel, juin 1973.

No 42 (c) : Collège de Sherbrooke, Relance - Finissants 1970-1971, avril 1972.

No 43 (c) : Collège de Sherbrooke, Service d'Orientation, Follow-up - Enquête auprès des finissants du cours général et professionnel 1969-1970, février 1971.

No 44 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 4, nos 4 (septembre 1968) et 5 (novembre 1968).

Document No 45 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 5, nos 1 (fév.69), 4 (sept. 69) et 5 (nov. 69).

No 46 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 6, nos 1 (fév.70), 2 (avril 70) et 3 (juin 70).

No 47 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 7, nos 2 (avril 71) et 3 (juin 71).

No 48 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 8, nos 1 (janv. 72),2 (mars 72), 3 (mai 72) et 5 (déc. 72).

No 49 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 9, nos 1 (fév. 73), 2 (avril 73), 4 (sept. 73) et 5 (déc. 73).

No 50 : REVUE PROSPECTIVES, Volume 10, no 1 (février 74): Le projet éducatif de l'étudiant et les objectifs des programmes; le dossier cumulatif de l'élève.

No 51 : FROT, Roger, Quelques paramètres d'un P.I.F.: information, définition des termes, réalités et contraintes, identification des possibilités réalistes, du pouvoir d'action, des ressources disponibles, des besoins de cette démarche ("le pourquoi") (Document de travail), 4 avril 1974.

No 52 : FROT, Roger, Guide en vue du développement d'un programme intégré de formation - Résumé, 4 avril 1974.

No 53 : FROT, Roger, Commentaires relatifs à la section 2 du document: "Guide en vue du développement d'un programme intégré de formation - Résumé", (Document de travail), 4 avril 1974.

No 54 : COLLERETTE, Pierre, Quelques réflexions sur les P.I.F., 22 mars 1974.

No 55 : FROT, Roger, Essai d'un guide en vue du développement d'un programme intégré de formation (Document de travail), 1er avril 1974.

No 56 (c) : LAMY, Georges, La formation professionnelle (Document de travail), 30 avril 1974.

No 57 (c) : COMITE AD HOC, Rapport sur une étude sur la participation au niveau collégial, août 1972.

No 58 (c) : DALLAIRE, Marcellin, Projet pour la systématisation et l'intégration des activités étudiantes au profil général de l'étudiant, Mars 1971.

Document No 59 (c) : Groupe de travail sur les contenus de formation de la D.G.P., Les contenus de formation: problèmes et préoccupations, cadre d'analyse et objectifs, esquisse de projets, novembre 1973.

No 60 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 5, no 3, L'élaboration des programmes d'enseignement: recherche de modèles, pp. 160-1972, juin 1969.

No 61 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 8, no 4, sept. 1972, Une proposition d'accréditation: activités parascolaires, pp. 291-301.

No 62 (c) : BABY, Antoine, D.Soc., Univ. Laval, La crise d'adolescence, ou comment la sociologie permet de comprendre les adultes.

No 63 (c) : LA REPRESENTATION ETUDIANTE A LA C.P., Evaluation qualitative de l'étudiant, 23 avril 1969.

No 64 (c) : CEGEP DE SHERBROOKE, Les objectifs opérationnels des S.A.E. Document de travail).

No 65 (c) : MCLUHAN, Marshall, L'Avenir de l'éducation: la génération de 1989, Extrait de Mutations 1990, Ed. HMH, Paris, 1966, pp. 37-53.

No 66 (c) : FORTIER, Claude, Conversion des cours actuels en un système de crédits, Revue Prospectives, volume 6, no 5, novembre 1970, pp. 316-327.

No 67 (c) : PALKIEWICZ, Jan, La formation des maîtres, au Québec: comme les médecins, Revue Prospectives, volume 9, no 1, février 1973, pp. 8-10.

No 68 (c) : LEGROULX, Léopold, L'enseignement professionnel collégial face au système coopératif, Revue Prospectives, volume 6, no 4, septembre 1970, pp. 257-261.

No 69 (c) : GAUTHIER, Robert et BIBEAU, Gilles, Le projet de programme-cadre du français au secondaire: description et analyse critique, Revue Prospectives, volume 5, no 2, août 1969, pp. 106-117.

No 70 (c) : PRIMEAU, Gilles, La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Revue Prospectives, volume 7, no 4, septembre 1971, pp. 215-220.

No 71 (c) : EN COLLABORATION: AIES,CSN, FTQ, JOC, SPM, La préparation à vie au niveau secondaire, Revue Prospectives, volume 5, no 3, juin 1969, pp. 146-159.

Document No 72 (c) : SENECHAL, Marcel, Le rôle des Services aux étudiants dans un Cegep milieu de vie: un problème mal posé, Revue Prospectives, volume 7, no 8, nov. 1971, pp. 280-285.

No 73 (c) : AUBIN, Gabriel, Une prospective des besoins éducatifs, Revue Prospectives, volume 9, no 3, juin 1973, pp. 156-164.

No 74 (c) : PRECLAIRE, Madeleine, Culture traditionnelle et culture "mosaique", Revue Prospectives, volume 7, no 4, sept. 1971, pp. 200-204.

No 75 (c) : ARPIN, Roland, Trois hypothèses concernant la place des Services aux étudiants dans un Cegep, Revue Prospectives, volume 7, no 4, sept. 1971, pp. 205-210.

No 76 (c) : DESGROSEILLIERS, Pierre, Le Cegep milieu de vie et le rôle des Services aux étudiants, Volume 7, no 4, sept. 1971, pp. 211-214.

No 77 (c) : TURCOTTE, Raymond, P.B.I. sur le développement des services aux étudiants, Revue Prospectives, volume 6, no 4, sept. 70, pp. 226-235.

No 78 (c) : LES ETATS GENERAUX DE L'EDUCATION, Recommandations, Lévis, 11-12-13 mai 1973.

No 79 (c) : 2e CONFERENCE NATIONALE SUR LA MAIN-D'OEUVRE SANITAIRE, PROPOSITIONS, RAPPORTS DES COORDONNATEURS, Ottawa, 19-22 octobre 1971.

No 80 (c) : COMITE DES OBJECTIFS DE FORMATION DU DEPARTEMENT D'ASSISTANCE SOCIALE DU CEGEP DE SHERBROOKE, Rapport final du Comité, juin 1974.

No 81 (c) : EQUIPE "MULTI", Historique du projet "Multi" en sciences humaines, Cegep de Sherbrooke, juin 1974.

No 82 (c) : COMMISSION PEDAGOGIQUE DU CEGEP, La Section, septembre 1970.

No 83 (c) : GAUTHIER, Armand, L'an 2 des Cegep - Réflexions sur le rôle de l'école dans la formation professionnelle des jeunes.

No 84 (c) : UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL, Module recherche culturelle.

No 85 (c) : CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Rapport annuel 1969-70: L'activité éducative.

No 86 (c) : KALUZNY, Antoine, Essai sur une pédagogie de l'enseignement.

Document No 87 (c) : BAUMAN, Zygmunt, Quelques problèmes de l'éducation contemporaine, Rev. int. Sc.soc., Vol. XIX, no 3, 1967.

No 88 (c) : BONDUEL, Jean-Patrick, L'éducation des adultes dans un contexte d'éducation permanente, Revue Education Québec, Vol.4, no 4, décembre 1973.

No 89 (c) : BONDUEL, Jean-Patrick, Les politiques futures en éducation, Revue Education Québec, Vol. 4, no 4, décembre 1973.

No 90 (c) : CLOUTIER, François, L'avenir de l'éducation au Québec, Revue Education Québec, Volume 4, no 1, septembre 1973.

No 91 (c) : KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B.S. & MASIA, B.B., Taxonomy of educational objectives, The Classification of educational goals, Handbook II: Affective domain, 1964, 21p.

No 92 (c) : DIVERS DEPARTEMENTS DU CEGEP, Commentaires sur le document intitulé: Vers une meilleure compréhension de l'unité de formation (document fait en collaboration le 21 avril 1972).

No 93 (c) : MARTIN, Pierre, Résumé de sa conférence intitulée "L'enseignement collégial au Québec et l'ouverture au monde" lors de l'ouverture du 3e congrès annuel de l'Association des collèges du Canada, le 29 octobre 1973 à Québec.

No 94 (c) : SABOURIN, Robert, Le département ou le module, 24 février 1972.

No 95 : VERMETTE, Claude, Compte rendu de sa rencontre avec le Groupe des Sciences et Techniques Biologiques le 15 mars 1972.

No 96 (c) : UNIVERSITE DE MONTREAL, Analyse de besoins de formation des infirmières, décembre 1973.

No 97 (c) : Cegep-Inter, vol. 6, no 6, 4 mars 1974.

No 98 (c) : COMITE DE DIRECTION DES SERVICES PEDAGOGIQUES, Procès-verbal de la 21e réunion, (Réunion spéciale sur les P.I.F.), 20 mars 1974.

No 99 (c) : EQUIPE INFORMATION-RETROACTION, Rétroaction sur la journée pédagogique du 24 octobre 1973, 26 novembre 1973.

No 100 (c) : SYNDICAT DES PROFESSEURS DU CEGEP DE SHERBROOKE, Résolution extraite du procès-verbal de l'assemblée générale et relative au Boycottage des P.I.F., 28 mars 1974

No 101 (c) : SABOURIN, Robert, Analyser le phénomène de sensibilisation d'un milieu à partir de l'expérience globale réalisée au Collège de Sherbrooke, novembre 1974.

Document No 102 (c) : BELLEHUMEUR, Gilles, La structure départementale: évolution et prospective, 18 décembre 1974.

No 103 (c) : DENIS, Guy & RHEAUME, Jacques, Projet d'analyse des programmes de formation du Collège de Sherbrooke, février 1975.

No 104 (c) : HAMELIN, Jean-Marie, L'an 2 des Cegep

No 105 (c) : Cegep-Inter, vol. 7, no 8, 28 octobre 1974.

No 106 (c) : BELLEHUMEUR, Gilles, DSP - Circulaire (P.I.F.) 1, 29 mars 1974.

No 107 (c) : CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, Le Collège: rapport sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial, Juillet 1975.

No 108 (c) : SABOURIN, Robert, Guide pratique pour l'élaboration d'un programme de formation, novembre 1975.

No 109 (c) : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Régime pédagogique de l'enseignement collégial - Projet (Document de travail), 11 septembre 1972.

No 110 (c) : LAPRISE, Claudette, Diverses questions relatives aux programmes intégrés de formation et aux unités de formation, 4 février 1974.

No 111 (c) : GROUPE MIROIR, Projet de recherche pour le Cegep de Sherbrooke, octobre 1974.

No 112 (c) : Cegep-Inter, Numéro spécial de novembre 1974.

No 113 (c) : GROUPE MIROIR, Rapport du sondage effectué pour le compte du Cegep de Sherbrooke, novembre 1974.

No 114 (c) : Service de Recherche et expérimentation, Plan d'un projet de demande de subvention à la DGEC, janvier 1975.

No 115 (c) : Conseil supérieur de l'Education, Document d'information sur "Le Collège, synthèse de la consultation sur l'état et les besoins de l'enseignement collégial", Juillet 1975.

No 116 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 11, no 4 (oct. 75).

No 117 (c) : D.G.E.C., Document de travail sur l'évaluation des programmes d'études, 30 octobre 1975.

Document No. 118 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 11, no 5 (décembre 1975): Un nouveau mode d'intervention éducative auprès des adultes au niveau collégial: la formation sur mesure.

No. 119 (c) : Cegep-Inter, vol. 8, no 16, 12 janvier 1976.

No. 120 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 12, no 2 (avril 1976).

No. 121 (c) : CEGEP PROPOS, no 43, août 1976.

No. 122 (c) : CEGEP-PROPOS, no 44, septembre 1976.

No. 123 (c) : CEGEP-PROPOS, no 45, octobre 1976.

No. 124 (c) : BEAUPRE, L., L'élaboration des programmes, DGEC, 4 août 1975. (Ce texte comprend en annexe un texte de G. St-Pierre -DGEC- sur les cours complémentaires, 2 octobre 1975).

No. 125 (c) : N., L'évaluation des programmes d'études (Document de travail) - DGEC, 30 octobre 1975.

No. 126 (c) : LABRECQUE, Raymond, L'élaboration des programmes d'études (Document de travail). DGEC, 1er décembre 1976.

No. 127 (c) : ST-AMOUR, Y., L'évaluation des programmes d'études. DGEC 16 décembre 1976.

No. 128 (c) : DGEC, Compte rendu de la réunion des directeurs généraux et des directeurs des services pédagogiques tenue les 2 et 3 octobre 1975 à Québec. Rapports des 10 ateliers de travail.

No. 129 (c) : DGEC-SRD, Eléments d'une politique de développement de l'enseignement collégial et des Cégeps, (Document de travail 12 septembre 1975 (Ce texte comprend en annexe un résumé de ce document et une synthèse partielle des réactions des D.G. et D.S.P., préparés par Sylvio Lebrun du Collège de Sherbrooke).

No. 130 (c) : Projet de "Commission de Programme" préparé par la Direction du Cégep de Shawinigan, 20 décembre 1976. (En annexe, quelques commentaires de Sylvio Lebrun à ce sujet).

No. 131 (c) : CEGEP-PROPOS, no 47, janvier 1977.

Document No. 132 (c) : CADRE, Les objectifs généraux de la formation professionnelle. Rapport présenté à la DGEC par CADRE, juin 1976.

No. 133 (c) : CADRE, Les objectifs généraux de la formation professionnelle. Annexes du rapport précédemment cité, juin 1976.

No. 134 (c) : PROJET MULTI présenté par Claire Fournier et Marc Berthiaume de l'équipe multi et Guy Denis de l'expérimentation pédagogique, décembre 1976.

No. 135 (c) : CADRE, Bulletin Documents reçus.

No. 136 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 13, no 1 (février 1977).

No. 137 (c) : CADRE, L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évoluer. Par CADRE (Paul-Emile Gingras et Mathieu Girard). L'analyse institutionnelle -1-.

No. 138 (c) : CADRE, Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle. Par CADRE (Pierre Lucier). L'analyse institutionnelle -2-.

No. 139 (c) : CADRE, L'analyse locale des programmes de formation. Par CADRE (Gabriel Aubin). L'analyse institutionnelle -3-.

No. 140 (c) : CADRE, Analyse institutionnelle et "accountability". Par CADRE (Pierre Lucier). L'analyse institutionnelle -4-.

No. 141 (c) : CADRE, Les buts institutionnels: instrument d'identification. Par CADRE (Claude Fortier et Mathieu Girard). L'analyse institutionnelle -5-.

No. 142 (c) : CADRE, La vie pédagogique des collèges 1960-1970. Présenté par Paul-Emile Gingras. Collection "Pédagogie et direction d'études".

No. 143 (c) : CADRE, Vers l'excellence par l'accréditation. Par Paul-Emile Gingras. Collection "Pédagogie et direction d'études).

No. 144 (c) : Extrait de CEGEP-PROPOS - Mai 1977, La méthode cours-axe.

No. 145 (c) : REVUE PROSPECTIVES, Volume 10, no 5 (décembre 1974).

No. 146 (c) : TREMPE, Robert, Directeur général de l'enseignement collégial, Allocution lors de l'assemblée des Directeurs des services pédagogiques le 27 juin 1975.

Document No. 147 (c) : Comité du plan, Cégep de Sherbrooke, Rapport expérimentation - sessions 72-3 et 73-1.

148 (c) : SABOURIN, Robert, Une approche systémique de la planification et de l'organisation de l'enseignement collégial, Aout 1975 (Directeur général du Collège de Sherbrooke).

149 (c) : Loi des collèges d'enseignement général et professionnel 1966/67 c. 71 (sanctionné le 29 juin 1967).

150 (c) : LANDRY, Jean-Pierre, Biologiste prospectif, Collège de Sherbrooke, Le futut quel futur? projet transdisciplinaire.

151 (c) : SABOURIN, Robert, Colloque maison - Automne 1970, Collège de Sherbrooke.

152 (c) : MORIN, Yvan, Ministre de l'Education, Pour un renouveau en éducation. Montréal 12 mars 1977.

153 (c) : SABOURIN, Robert, Directeur général, Collège de Sherbrooke, Expérience globale, Bilan de la deuxième étape et prospectives, Janvier 1976.

154 (c) : DOSSIER, Les buts institutionnels: rapport d'étape, présenté par Claude Fortier et Mathieu Girard avec la collaboration de SOCAME, Fédération des Cégeps, octobre 1975.

155 (c) : L'enseignement collégial et les collèges d'enseignement général et professionnel. Documents d'éducation/3. Ministère de l'Education, octobre 1967.

156 (c) : L'Ecole coopérative - Polyvalence et progrès continu. Documents d'éducation/2. Commentaires sur le règlement no 1 du Ministère de l'Education. Ministère de l'Education, Gouvernement du Québec, septembre 1966.

157 (c) : CEGEP-PROPOS, no 55, décembre 1977.

158 (c) : CEGEP-PROPOS, no 56, janvier 1978.

159 (c) : EDUCATION QUEBEC, volume 8/no 3, décembre 1977.

160 (c) : REVUE PROSPECTIVES, volume 13/no 3, octobre 1977.

Document No. 161: (c) SPECIAL INFORMEQ - Livre vert. L'Enseignement primaire et secondaire au Québec.

162: (c) L'éducation en 1977-1978 - NOUVEAU DEPART. Texte du discours de M. Jacques-Yvan Morin, ministre de l'éducation à l'occasion de l'ouverture de la défense des crédits de l'éducation. Québec, mai 1977. Ministère de l'Education Cabinet du ministre.

163: (c) GUERTIN, Jean-Guy, Au sujet de l'accréditation, 13 novembre 1975.

164: (c) BONBOIR, Anna, Une pédagogie pour demain. Presses universitaires de France.

165: (c) Règlement numéro 3, Ministère de l'Education, règlement relatif aux études collégiales.

166: (c) Extrait du bulletin de la F.C.C., volume VI, no 4, Février 1959. L'Accréditation aux Etats-Unis, par Jean-M. Beauchemin.

167: (c) Le point de vue de la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC) sur l'enseignement collégial, Ministère de l'Education, 1er décembre 1975.

168: (c) HALLE, Francine, La formation post-secondaire, concept clé du rapport Le Collège. Conseil supérieur de l'Education, septembre 1976.

169: (c) CAMPEAU, Daniel, LEROUX, Jeanne, La formation sur mesure, une définition opérationnelle et ses implications organisationnelles.

170: (c) Extrait: Curriculum and Evaluation, Arno A Bellack, Herbert M. Kliebard Editions.

171: (c) Critères d'embauche des techniciens, Etude réalisée par la Commission des psychologues et conseillers d'orientation, septembre 1977.

172: (c) Extrait: Guide technique, Le questionnaire peep (participation étudiante à l'évaluation des professeurs), Document préparé par Institut de formation par le groupe et le Collège Maisonneuve.

173: (c) REVUE PROSPECTIVES, Volume 1, numéro 5, Novembre 1965.

174: (c) L'enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre Vert, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, 1977.

175: (c) SABOURIN, Robert, Analyse du phénomène de sensibilisation du milieu éducatif à la mise en place de mécanismes d'évaluation des institutions, Mars 1975.

Document No. 176: (c) Mémoire présenté par La Fédération des collèges classiques à l'Honorable Paul Gérin-Lajoie, ministre de l'Education. L'organisation de l'enseignement post-secondaire, Le financement des institutions indépendantes. 8 mars 1966.

177: (c) Extrait de CEGEP PROPOS, Février 1978. L'Analyse institutionnelle, 2e rapport d'étape.

178: (c) Conseil supérieur de l'Education, L'Accessibilité des études au Collège, Extrait de l'état et les besoins de l'éducation, rapport 1976-1977. Gouvernement du Québec.

179: (c) Conseil supérieur de l'Education, Quelques jalons pour une politique de l'éducation des adultes, Commission de l'éducation des adultes - 1977, Gouvernement du Québec.

180: (c) Discours de Monsieur Jean Pronovost, Cegep DIX, Novembre 1977, La qualité de l'enseignement dans les cégeps: quelques éléments d'une problématique.

181: (c) REVUE PROSPECTIVES, Volume 13, numéro 4, Décembre 1977.

182: (c) CADRE, Le concept d'"indicateur" appliqué à l'éducation, par Le Centre d'Animation, de développement et de recherche en éducation, Paul-Emile Gingras, l'Analyse institutionnelle 6.

183: (c) REVUE PROSPECTIVES, Volume 12, numéro 47, Décembre 1976. Qu'est-ce que l'analyse institutionnelle? Pierre Lussier.

184: (c) FROT, Roger, Services pédagogiques - Direction des programmes. Modèle de mémoire de programme. Programme de formation (projet) - Modèle "A": orientation.

185: (c) FROT, Roger, Services-pédagogiques - Direction des programmes. Modèle de mémoire de programme. Programme de formation (projet) - Modèle "B": spécialités/options.

186: (c) SCHWARTZ, Bertrand, Une autre école. Flammarion 1977.

187: (c) CEGEP PROPOS, Avril 1977 - L'analyse institutionnelle vers un éduco-indicateur? Paul Emile Gingras.

188: (c) Syndicat des employés du Collège de Sherbrooke, mémoire "Une approche systémique de la planification et de l'organisation de l'enseignement collégial". 11 février 1976.

189: (c) N., Collège de Sherbrooke. P.P.B.S.: Structure de programmes du Collège de Sherbrooke. Mai 1975.

190: (c) N., Guide pour la construction d'un questionnaire.

Document No. 191: (c) Y. Tremblay et Coll. Guide de Formulation des objectifs pour les programmes de formation professionnelle, M.E.Q., DGEC.

192: (c) Extrait du Rapport du Groupe inter-commission sur le régime pédagogiques, les programmes et les objectifs de formation. Fédération des Cégeps, décembre 1977.

193: (c) DENIS, Guy. "L'analyse locale des programmes de formation: un cul-de-sac?" Collège de Sherbrooke, janvier 1978.

194: (c) Rapport du groupe de travail de la commission des coordonnateurs de la recherche et de l'expérimentation sur l'analyse institutionnelle. 26 mai 1978.

195: (c) D.L. Stufflebeam, E.G. Guba et Coll. Educational evaluation and decision making, Itasca, Ill. Peacok Publ., 1971.

Le 23 août 1978.

ANNEXE III

PROJET DE RECHERCHE:

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

LISTE DES DOCUMENTS DISPONIBLES

"PRODUCTION-RECHERCHE"

P.R. 1 Services pédagogiques - Direction des programmes - "Demande de subvention présentée à la DGEC (Service de recherche et développement) dans le cadre des projets relatifs au développement d'outils de gestion pour 1977-1978". 10 mars 1977. R. Frot.

P.R. 2 Projet de recherche: "Analyse des programmes de formation" - Compte rendu de la rencontre du 29 août 1977. G. Boudrias.

P.R. 3* Document de travail - Analyse systémique et programme de formation. 14 septembre 1977. G. Boudrias.

P.R. 4 Projet de recherche: "Analyse des programmes de formation". Document de travail. 22 septembre 1977. L'équipe de recherche.

P.R. 5* Analyse des programmes de formation. "Identification des facteurs dépendants pouvant "influencer" le programme de formation en informatique". 13 octobre 1977. L. Nguyen.

P.R. 6* Analyse organique et programme de formation. 14 octobre 1977. G. Boudrias.

P.R. 7 Programme de formation: Définitions et types d'analyse. 21 octobre 1977.

P.R. 8 Programme de formation - Processus général d'analyse. Gilles Boudrias. 28 novembre 1977.

*Documents non présentés dans les annexes étant donné qu'ils se retrouvent, sous une autre forme, soit dans d'autres documents mentionnés, soit dans le rapport final proprement dit.

P.R. 9 Programme de formation - Les objectifs: définitions. Gilles Boudrias. 28 novembre 1977.

P.R. 10 10.1- Analyse des programmes de formation - Programme d'informatique. Liem Nguyen. 29 novembre 1977.

10.2- Programme: Informatique. Liem Nguyen. 29 novembre 1977.

10.3- Description du programme de Techniques d'informatique. Liem Nguyen. 29 novembre 1977.

10.4- Objectifs spécifiques du programme. Liem Nguyen. 29 novembre 1977.

10.5- "L'analyse peut être considérée ... travers". Liem Nguyen. 29 novembre 1977.

P.R. 11 Services pédagogiques - Direction des programmes. Projet de recherche: Analyse des programmes de formation. Rencontre des membres de l'équipe de recherche - 23 janvier 1978. Roger Frot. 25 janvier 1978.

P.R. 12* 12.1- Grille d'analyse des programmes de formation. Gilles Boudrias. 7 février 1978.

P.R. 13 Services pédagogiques - Direction des programmes. Projet de recherche: Analyse des programmes de formation. Rencontre des membres de l'équipe de recherche - 8 février 1978. Roger Frot. 8 février 1978.

P.R. 14* Grille d'analyse des programmes de formation. Gilles Boudrias. 20 février 1978. (1re partie: FONDEMENTS THEORIQUES).

P.R. 15 Rapport d'étape de la session 77-3 et échéancier de la session 78-1. Gilles Boudrias. 20 février 1978.

*Documents non présentés dans les annexes étant donné qu'ils se retrouvent, sous une autre forme, soit dans d'autres documents mentionnés, soit dans le rapport final proprement dit.

P.R. 16 Grille d'analyse des programmes de formation - Document synthèse - Ire partie: Fondements théoriques. Gilles Boudrias, copie révisée le 13 mars 1978.

P.R. 17* Projet de recherche - Analyse des programmes de formation. Document de travail - 2e partie: La grille, 19 avril 1978, Gilles Boudrias.

P.R. 18* Présentation et mode d'emploi. Analyse de type III: La réalisation du programme et Analyse de type IV: Les résultats. Gilles Boudrias. 8 juin 1978.

Copie révisée le 12 juin 1978.

---

*Documents non présentés dans les annexes étant donné qu'ils se retrouvent, sous une autre forme, soit dans d'autres documents mentionnés, soit dans le rapport final proprement dit.

ANNEXE IV

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

DEMANDE DE SUBVENTION PRESENTEE A LA DGEC (SERVICE DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT) DANS LE CADRE DES PROJETS RELATIFS AU DEVELOPPEMENT D'OUTILS DE GESTION POUR 1977-1978

TITRE DU PROJET:

PROJET D'EVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION (DANS LE CADRE DE L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE).

RESPONSABLE DU PROJET:

Monsieur Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques.

DATE:

10 mars 1977

SIGNATURE:

_____

Roger Frot
Directeur des programmes
pédagogiques.

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

"PROJET D'EVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION (DANS LE CADRE DE L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE)"

1- Etat de la question

2- Objectifs du projet

   2.1- évaluation systématique (amélioration);

   2.2- élaboration d'un guide de modèle "généralisable".

3- Programmes choisis

   3.1- titres;

   3.2- raisons du choix.

4- Critères d'analyse des programmes

5- Elaboration d'un guide d'analyse

6- Activités d'analyse

7- Résultats anticipés

8- Ressources nécessaires pour réaliser la recherche.

"PROJET D'EVALUATION DES PROGRAMMES DE FORMATION

(DANS LE CADRE DE L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE)"

1- ETAT DE LA QUESTION:

Dans le cadre d'une élaboration et d'une implantation graduelle d'un modèle de planification inspiré du système P.P.B., le Collège de Sherbrooke s'est donné une cible ou mission et un découpage de l'ensemble de ses activités en programmes qu'il a présentés en une structure de programmes. Cette structure comporte quatre familles de programmes:

1. les programmes de formation;
2. les programmes de support éducatif (enseignement);
3. les programmes de support administratif et professionnel;
4. les programmes de services communautaires à la région.

Dans la troisième famille, des mémoires élaborés ont été préparés pour chacun des treize programmes et ils comportent les éléments suivants:

A. Identification

B. Problématique

C. Objectifs

D. Activités

E. Plan d'opérationnalisation

F. Budgétisation

G. Critères d'évaluation.

Dans plusieurs programmes, la réalisation des activités est influencée fortement par le modèle de planification. Finalement la phase d'évaluation, dans les programmes où elle se fait de façon explicite, se fait d'après les critères définis en G (ci-haut).

.../2

Le même modèle a été appliqué aux programmes de la première famille, les programmes de formation, à partir des états financiers de 74-75. Cette opération a été réalisée par une équipe technique et visait surtout à découvrir des coûts-programmes et à tester un modèle de calcul et d'imputation de ces coûts. La partie de chacun de ces 25 mémoires de programmes qui concerne la problématique, les objectifs et les critères d'évaluation n'a pas fait l'objet d'une analyse critique. Ce fut plutôt un ramassage des données existantes, explicites ou implicites.

La D.G.E.C. de son côté a opté pour sa gestion et celle du réseau collégial pour un modèle appelé "système de gestion par activité" (S.G.A.) et a entrepris de l'implanter dans le réseau en 1976-77. Ce modèle correspond parfaitement à l'approche que nous avions adoptée et nous nous réjouissons que les actions entreprises par le collège pourraient nous permettre d'aller plus tôt et plus loin en ce sens.

Nous sommes conscients que nous ne sommes pas seuls à avoir travaillé sur des modèles de planification et d'évaluation dans le réseau collégial. L'équipe de CADRE réalise aussi des travaux importants en ce sens.

Nous ne voulons pas ignorer non plus qu'il se fait beaucoup d'évaluation dans notre collège au niveau de l'enseignement. Notre corps professoral de plus de 300 professeurs évalue à chaque session près de 25,000 cours-élèves. Les professeurs, en préparant ou adaptant leurs plans de cours au début de chaque session, évaluent la pertinence des objectifs spécifiques à poursuivre pour atteindre les objectifs généraux dévolus aux cours qui leur sont confiés. Ils évaluent les méthodes qu'ils ont employées dans les sessions précédentes et leur efficacité, ils évaluent parfois le niveau général d'apprentissage qui s'améliore ou se dégrade d'année en année dans leur discipline.

Mais s'est-on assez attardé à l'évaluation du programme lui-même et des résultats de son application à un ou des groupes d'étudiants? S'est-on assez appliqué à mesurer l'atteinte des objectifs d'ensemble du programme lui-même, eu égard au produit fini que représente l'étudiant finis-

.../3

sant dans ce programme? De quels paramètres disposons-nous ou lesquels utilisons-nous pour mesurer ces résultats? A-t-on fait la critique de ces paramètres ou critères d'évaluation? Ces critères sont-ils les mêmes d'un programme à l'autre? Devraient-ils l'être? Y a-t-il des analogies entre les critères utilisables dans les programmes du secteur général? du secteur professionnel?

Nous n'oublions pas que nous avons une responsabilité, comme direction pédagogique du collège, vis-à-vis de la qualité des programmes de formation que nous offrons. Nous sommes intéressés à l'amélioration des programmes que nous offrons. Mais pour apporter ces améliorations d'une façon intelligente, il faut procéder méthodiquement à l'évaluation d'ensemble de chaque programme et de sa réalisation.

2- OBJECTIFS DU PROJET:

2.1- Procéder à l'évaluation systématique de la réalisation de quatre de nos programmes de formation.

2.2- Produire un guide d'évaluation de la réalisation d'un programme de formation à la lumière des quatre évaluations effectuées dans le projet.

3- PROGRAMMES CHOISIS:

3.1- Titres:

- sciences expérimentales (sciences de la santé, sciences pures et appliquées);
- arts plastiques;
- techniques de réadaptation;
- techniques administratives

.../4

3.2- Raisons de ce choix:

- Ce sont des programmes qui "vont bien" dans l'ensemble: le but visé est donc l'amélioration,
- Nous touchons deux programmes au secteur général et deux au secteur professionnel,
- Ces programmes sont offerts dans plusieurs collèges du réseau,
- L'un de ces programmes comporte plusieurs options (techniques administratives),
- Un autre programme nous met en relation avec plusieurs corporations professionnelles (techniques de réadaptation),
- Deux programmes sont touchés par les structures d'accueil de l'université,
- L'un de ces programmes pose la question de l'orientation de la formation professionnelle: former des généralistes ou des spécialistes (techniques administratives).

4- CRITERES D'ANALYSE DES PROGRAMMES:

Le but fondamental de notre recherche est, à partir de certains critères d'évaluation pré-établis, d'évaluer de façon TRES CONCRETE quatre (4) programmes de formation. Nous désirons vérifier et appliquer ces paramètres dans les différents programmes afin de ne pas réaliser une étude théorique, mais une étude TRES PRATIQUE pouvant déboucher sur une systématisation d'une analyse critique des programmes de formation, c'est-à-dire sur un guide d'évaluation.

Critères d'analyse (la liste suivante n'est ni nécessairement exhaustive, ni présentée dans un ordre prioritaire):

- le placement des étudiants,
- le chevauchement entre certains programmes de formation,

.../5

- le "marketing" des finissants dans les programmes,

- la satisfaction des étudiants dans un programme de formation donné,

- les caractéristiques de la clientèle étudiante des programmes: motivation, degré d'information, origines socio-économiques, préparation scolaire antérieure, expérience, ...,

- la congruence et la concordance des objectifs des cours eu égard aux objectifs généraux du programme de formation et à l'orientation de l'étudiant,

- la formation "globale" de l'étudiant (individu au sein d'une société) vs les programmes de formation,

- les besoins de formation (aspirations) des étudiants vs les besoins, exigences et contraintes du milieu (marché du travail, université, corporations, syndicats, ...),

- l'influence sur la réalisation des programmes de la réunion au sein d'un même groupe de formation, d'étudiants se destinant à différentes facultés universitaires,

- l'influence positive et/ou négative des structures d'accueil universitaire sur la réalisation des programmes de formation,

- la concertation et la coordination avec les divers intervenants concernés par le programme de formation: universités, employeurs, corporations, ministères, ...,

- les analogies existant dans les programmes universitaires et les programmes professionnels (exemple: physiothérapie (programme universitaire) et réadaptation (programme professionnel de niveau collégial),

.../6

- la "sur-spécialisation" des étudiants,
- le cheminement des étudiants dans leur programme universitaire,
- le cheminement (intégration, promotion, satisfaction, ...) des étudiants sur le marché du travail,
- la satisfaction des professeurs,
- la satisfaction des intervenants dans les programmes (y compris les parents des étudiants),
- les problèmes administratifs suscités par l'organisation du programme,
- l'encadrement des programmes,
- ....

5- L'ELABORATION D'UN GUIDE D'ANALYSE:

Ce guide d'évaluation ainsi établi, à partir d'une analyse concrète par conséquent, devrait permettre aux administrateurs du collège de prendre la décision la plus éclairée en se posant les questions fondamentales telles que:

- Y a-t-il des modifications majeures à apporter à un programme de formation? Est-ce possible? Au prix de quelles exigences et contraintes peut-on les réaliser?
- Doit-on poursuivre ou suspendre ou cesser un programme de formation?

Ce guide permettra également aux intervenants dans un programme de formation, de constater, par exemple, si ce sont eux qui sont à l'origine des faiblesses du programmes? S'ils en sont conscients? S'ils perçoivent ces lacunes? Il permettra, également et éventuellement, de les stimuler dans leur intervention au cours du processus d'élaboration ou de fonctionnement du programme de formation.

.../7

Quant aux retombées de ce guide d'évaluation sur le comportement des étudiants, il devrait permettre à ceux-ci de mieux percevoir le rôle qu'ils doivent jouer, les phases de leur participation, le lien entre les activités et leur programme de formation et sa finalité, ...

Pour l'élaboration de ce guide, nous envisageons nous inspirer fortement du modèle préconisé par l'équipe de recherche du CADRE, en particulier en ce qui concerne les travaux suivants:

- Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle. Pierre Lussier-CADRE-1976,
- L'analyse locale des programmes de formation. Gabriel Aubin-CADRE-1977.

Des rencontres qui ont déjà eu lieu avec monsieur Gabriel Aubin en ce qui concerne ce projet, il appert qu'une telle recherche pourrait s'avérer très intéressante: application concrète d'un modèle théorique préconisé.

6- ACTIVITES D'ANALYSE:

Cette démarche d'analyse pourrait se schématiser ainsi:

1.- Etude de la pertinence des besoins:

1.1- Etude et analyse des documents "Relance",

1.2- Etude des recommandations du CLESEC,

1.3- Recherche des besoins du milieu: milieu de travail (spécialités), université (orientations), étudiants, professeurs (secteurs général et professionnel),

1.4- Réponse à des problèmes urgents dans ce champ d'activité.

.../8

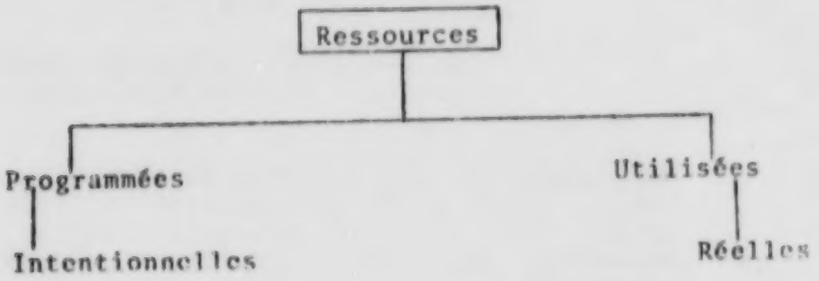
2.- Analyse critique des objectifs eu égard aux besoins:

2.1- Révision des objectifs à partir de la mise en évidence des besoins exprimés,

2.2- Choix des objectifs à atteindre vs la cible du Collège,

2.3- Elaboration de priorités.

3.- Analyse critique des ressources et/ou activités de formation eu égard aux objectifs à atteindre:



3.1- Evaluation des ressources nécessaires,

3.2- Evaluation des ressources disponibles,

3.3- Plan d'utilisation rationnelle de ces ressources (priorités) - alternatives,

3.4- Evaluation des ressources utilisées.

4.- Analyse critique des résultats:

4.1- Elaboration et/ou correction des critères d'évaluation des résultats.

5.- Enoncé des recommandations et/ou décisions:

5.1- Elaboration de recommandations (alternatives) quant aux correctifs à apporter,

.../9

5.2- Acheminement des recommandations aux instances concernées,

5.3- Prise de décision.

7- RESULTATS ANTICIPES:

7.1- Suites concrètes:

- guide d'évaluation des programmes de formation disponible pour le Collège et pour le réseau,
- décision d'amélioration des programmes de formation,
- mise en évidence d'une démarche en vue de restructurer possiblement certains programmes de formation.

7.2- Bénéfices escomptés:

- espérer une meilleure atteinte de la cible du Collège,
- favoriser une meilleure motivation des professeurs,
- favoriser une meilleure compréhension des étudiants dans la démarche dans laquelle ils sont engagés,
- favoriser une forme d'entraînement pour les personnes impliquées dans la présente démarche,
- entretenir le dynamisme du personnel du Collège et par conséquent de l'institution elle-même.

8- RESSOURCES NECESSAIRES POUR REALISER CETTE DEMARCHE:

8.1- Salaire :

8.1.1- Professionnel (une année) $20,000.00

.../10

Rôle de ce professionnel: à titre de chercheur, ce professionnel sera responsable de la structuration, de l'organisation, de l'analyse, de la préparation de documents de travail, de consultation, de la consultation elle-même, de la mise en forme et de l'interprétation des résultats de consultation, du rapport.

8.1.2- Dégagement de quatre (4) professeurs et ce de la façon suivante: $20,000.00

- trois (3) professeurs à un jour/semaine = 3 jours/semaine,
- un (1) professeur à 2 jours/semaine= 2 jours/semaine,

soit l'équivalent d'un professeur libéré à temps plein durant les deux (2) sessions.

Ces professeurs seraient impliqués surtout:

- dans la cueillette des données,
- dans le contact avec les divers intervenants (milieux externe et interne au programme de formation concerné),
- dans la consultation auprès des membres des programmes concernés.

8.1.3- Salaire d'une secrétaire pour une durée de douze (12) semaines $ 2,352.00

8.2- Bénifices sociaux (5%) $ 2,118.00

8.3- Frais de secrétariat $ 800.00

.../11

8.4- Frais de voyage $ 800.00

- Rencontres avec les universités et avec plusieurs employeurs (principalement), diverses corporations professionnelles concernées, ...,

- Rencontres avec le Service de recherche et développement à la DGEC et CADRE (nous envisageons une communication très suivie avec les responsables de l'étude de l'analyse institutionnelle en particulier).

8.5- Consultants $ 1,000.00

- Nous devrons vraisemblablement faire appel à des spécialistes dans les domaines suivants: statistiques, informatique, mesure et évaluation (principalement), élaboration et traitement de questionnaires

TOTAL: $47,070.00

SHERBROOKE

TITRE DU PROJET: Evaluation des programmes de formation (dans le cadre de l'analyse institutionnelle)

NATURE DE LA DEMANDE: Demande d'une subvention de $47 070 en vue de procéder à l'évaluation de quatre programmes de formation.

RESPONSABLE: Roger Frot

RESUME DU PROJET: Les objectifs de ce projet sont:

a) de procéder à l'évaluation systématique de quatre programmes de formation (sciences expérimentales, arts plastiques, techniques de réadaptation et techniques administratives);

b) de produire un guide d'évaluation de la réalisation d'un programme de formation à la lumière des quatre évaluations effectuées dans le projet.

DECISION: Considérant l'intérêt que suscitent les démarches d'évaluation des programmes de formation tant dans les collèges qu'à la DGEC et le peu d'instruments disponibles pour supporter ces démarches, une subvention de $28 000 est accordée au collège de Sherbrooke afin de procéder à l'évaluation de certains programmes et de produire un guide généralisable sur l'analyse des programmes. Ce projet se distingue des travaux poursuivis par le service des Programmes sur l'évaluation des programmes en ce qu'il analyse les dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution, et non le programme dans une optique provinciale. Il s'apparente toutefois aux travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle et plus précisément sur l'analyse locale des programmes de formation; la collaboration du CADRE est d'ailleurs acquise pour la poursuite de la recherche. La continuité de la préoccupation du collège en matière d'analyse des programmes et des conditions favorables permettent de croire au succès de l'entreprise.

La rencontre du service de la Recherche et du Développement avec les responsables de la direction des services pédagogiques a amené la décision de ne retenir que deux (2) programmes pour fins de l'étude dont l'un étant une concentration

du général et l'autre, un programme professionnel.
Le SRD a fait valoir qu'il était essentiel, au terme des travaux de l'année 1977-1978, de produire un guide sur l'analyse locale des programmes de formation pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau; on délèguera un représentant pour collaborer étroitement à la réalisation du projet.

ANNEXE VI

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

PROJET DE RECHERCHE "ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

COMPTE RENDU DE LA RENCONTRE DU 29 AOUT 1977

Etaient présents: MM. René Aubry
Roger Frot
Liem Nguyen
Gilles Boudrias

I- Les rencontres de l'équipe de Sherbrooke se tiendront tous les jeudi à 9.00 au local 5-109.

La rencontre du 8 septembre 1977 sera consacrée à la discussion du document de monsieur Gabriel Aubin, l'ANALYSE LOCALE DES PROGRAMMES DE FORMATION (CADRE, l'Analyse institutionnelle no 3).

II- ECHEANCIER

Du 29 août au 30 septembre	:	Revue de la littérature existante.
Du 3 octobre au 28 octobre	:	Définition d'un programme de formation et situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme.
Du 31 octobre au 2 décembre	:	Listing des paramètres de l'analyse.
Du 5 décembre au 16 décembre	:	Examen critique de la première étape et planification de la deuxième session.
15 février 1978	:	Rapport d'étape.

.../2

Prévision pour la 2e session:

a) Formuler les questions concernant chacun des paramètres.

b) Déterminer le ou les mode(s) de cueillette des données.

III- Les rencontres avec monsieur Pierre Gingras de la DGEC et monsieur Gabriel Aubin de CADRE se tiendront le troisième jeudi de chaque mois, soit les 22 septembre, 20 octobre et 17 novembre 1977.

G. Boudrias

Gilles Boudrias

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

PROJET DE RECHERCHE

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

DOCUMENT DE TRAVAIL

APPROCHE SYSTEMIQUE ET PROGRAMME DE FORMATION

L'outil le plus adéquat pour nous aider à comprendre les structures et programmes d'une institution est sans contredit l'approche systémique. Mais un outil, aussi perfectionné qu'il soit, demeure toujours un objet inerte: son rendement dépend de la qualité de l'utilisation que l'on en fait et celle-ci est proportionnelle à notre connaissance de la technique dans laquelle s'insère cet outil.

On sait que l'approche systémique est née de l'application de la cybernétique à la gestion d'entreprise. Cette application consiste surtout à transposer les diagrammes cybernétiques, de la thermodynamique à la gestion d'entreprise. Résultat heureux de cette transposition: les cadres et gérants obtiennent ainsi un schéma beaucoup plus dynamique de la structure et des programmes de leur entreprise. Résultats moins heureux: ces diagrammes se retrouvant isolés de leur contexte cybernétique, leur fécondité en est d'autant réduite et l'interprétation des données s'avère parfois erronnée. (Quel est l'input, l'output, le feed-back?)

C'est pourquoi il nous semble approprié de présenter un bref aperçu de la cybernétique avant de procéder à une approche systémique devant servir à l'analyse des programmes de formation.

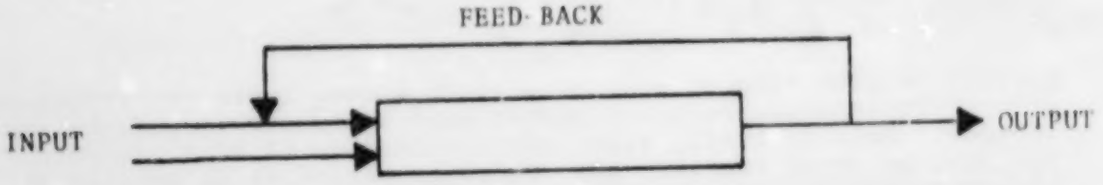
Bref aperçu de la cybernétique

On associe avec raison la notion de "cybernétique" à celle de "feed-back", mais il ne faut pas croire que la cybernétique se limite à la reconnaissance de différents feed-back. En fait, la notion de "feed-back" est bien antérieure à l'apparition de la cybernétique. Ce qui caractérise cette nouvelle discipline c'est l'étude

.../2

des types de feed-back et de leur rendement au sein de différents systèmes. Il nous semble que l'approche systémique s'arrête trop souvent à la reconnaissance des différents feed-back et ne procède pas par la suite à leur évaluation. Or, c'est précisément là que réside le principal intérêt de la cybernétique.

Le père de la cybernétique, Norbert Wiener, désigne le feed-back comme une fonction permettant de "définir la conduite future par les actions passées". (Cyb. et Soc. p. 89). Cette fonction en est une de communication. Il s'agit d'introduire dans une machine une information provenant de sa sortie et visant à ramener le plus possible son fonctionnement à celui d'un modèle (pattern) préalablement établi (cybernetics: p. 6)



Cette auto-régulation d'une machine peut s'effectuer de différentes façons selon les besoins et selon le type de machine que nous utilisons. Le feed-back, par exemple, peut être positif (même sens que l'input), négatif ou les deux; il peut tirer son information de l'intérieur ou de l'extérieur du système. L'input de son côté peut se présenter sous forme de charge (load) constante ou variable.

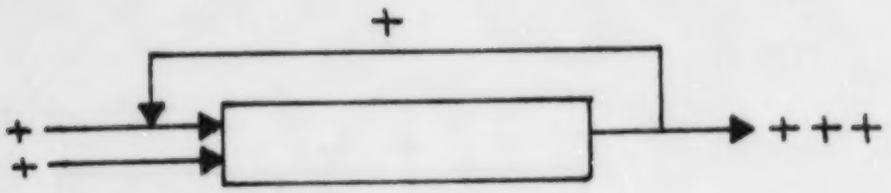
Tous ces facteurs entrent en ligne de compte lorsqu'un ingénieur étudie un appareil cybernétique, il devrait en être de même lors d'une approche systémique. C'est là, à notre avis, une première faiblesse de cette approche.

Exemple de modèles cybernétiques

La combinaison de ces différents facteurs engendre plusieurs modèles cybernétiques ayant chacun leurs propriétés. Il serait trop long et fastidieux d'en faire une revue complète. Nous nous arrêterons à ceux d'entre eux, les plus susceptibles de présenter un intérêt pour notre recherche.

.../3

1- REGULATEUR A TENDANCE



Caractéristiques: Feed-back positif (de même sens que l'input), intérieur.

Input: variable ou constant.

Propriété : amplifie l'effet jusqu'à l'épuisement du système.

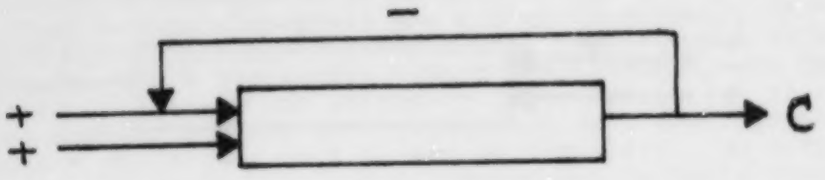
Exemple : - haut parleur placé face à un micro

- cancer

- fusée

2- REGULATEUR A CONSTANCE

TYPE_I



Caractéristiques: Feed-back négatif, intérieur.

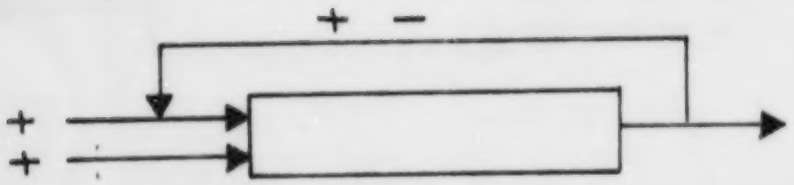
Input: variable ou constant.

.../4

Propriété : output: oscillation constante.

Exemple : machine de Watt.

TYPE_II



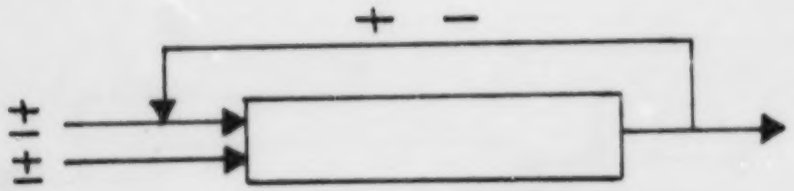
Caractéristiques: Feed-back: positif et négatif, intérieur.

Input: constant.

Propriété : output: oscillation constante.

Exemple : système de chauffage central.

TYPE_III



Caractéristiques: Feed-back: positif et négatif, intérieur

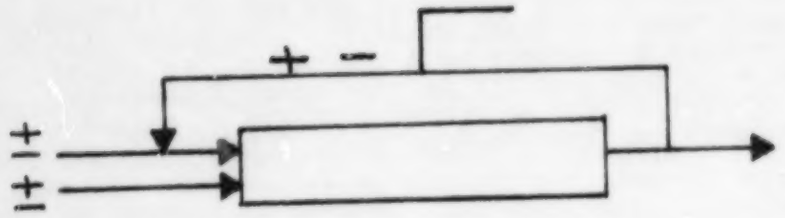
Input: variable

../5

Propriété : oscillation à très grande amplitude.

Exemple : il s'agit toujours d'un système défectueux.

3- SERVO-MECANISME



Caractéristiques: Feed-back: positif et négatif, intérieur et extérieur.

Input: variable

Propriété : output: oscillation constante, mais cette constance est adaptable à l'environnement.

Exemple : tous les vivants.

Les régulateurs à tendance étant auto-destructeurs et les régulateurs à constance ne s'adaptant pas à l'environnement, il est bien évident que le servo-mécanisme est le modèle que l'on doit essayer d'appliquer à une institution d'enseignement. Ce dernier modèle mérite d'ailleurs une attention toute spéciale. Il est le seul de ces modèles à tirer son information de l'environnement. Nous pouvons y distinguer deux sortes de feed-back: un premier (intérieur au système) visant à maintenir une certaine constante et un second (extérieur au système) permettant d'adapter cette constante à l'environnement. Il s'agit là du schéma même de la vie.

.../6

Un organisme en santé n'est rien d'autre qu'un gigantesque ensemble de servo-mécanismes. Chaque cellule d'un organisme fonctionne en constance, mais cette constance s'adapte selon la commande de l'organe auquel elle appartient; celui-ci à son tour dépend du système auquel il appartient. Finalement, l'ensemble des systèmes est coordonné par le système nerveux dont le fonctionnement consiste à régulariser les conditions internes de l'organisme (feed-back intérieur) en fonction des variations de l'environnement (feed-back extérieur).

La vie ne nous fournit cependant pas que des exemples de servo-mécanismes; dans ses états maladifs, elle prend parfois la forme de régulateurs à tendance ou à constance. Le cancer, par exemple, représente le type parfait de régulateur à tendance: une cellule malade se reproduit à un rythme accéléré et engendre d'autres cellules malades qui font de même jusqu'à la destruction de l'organisme.

A notre avis, une deuxième faiblesse de l'approche systémique, telle qu'elle se présente à l'heure actuelle, consiste à confondre ce qui doit être et ce qui est. On construit un modèle idéal, un ensemble de servo-mécanismes, afin d'analyser une institution d'enseignement. Par la suite, à l'aide de ce modèle, on essaie d'interpréter le fonctionnement réel de cette institution, sans se préoccuper de vérifier si cette institution correspond à un ensemble de servo-mécanismes. Peut-être sommes-nous en présence d'un cancer? Il serait peut-être plus fécond de construire un modèle empirique, de le corriger et d'essayer par la suite de l'appliquer concrètement, cette opération devant être répétée jusqu'à ce que l'on obtienne le résultat désiré.

Une troisième faiblesse de l'approche systémique réside parfois dans sa généralité. On applique alors les catégories (input, output, etc...) de la cybernétique à des ensembles confus sans préciser à quelle fonction celles-ci s'appliquent. A notre avis, un modèle cybernétique ne doit correspondre qu'à une seule fonction, plusieurs fonctions pouvant toutefois s'englober organiquement et être interprétées à un niveau supérieur comme une seule fonction. C'est ce que nous allons essayer d'expliquer au moyen d'une approche s'inspirant de la méthode de la biologie et que nous nommerons pour cette raison: "l'analyse organique".

FONDEMENTS CONCEPTUELS

Avant de nous attaquer à ce que nous entendons par "analyse organique", un léger détour philosophique s'avère nécessaire. Il s'agit

.../7

de se poser la question: "Qu'est-ce qu'une société?" A cette question on est tenté de répondre qu'une société est l'ensemble des bâtiments, outils, routes, etc... qu'un peuple a construit, et ce peuple lui-même. Une réflexion un peu plus approfondie nous amène toutefois à nous rendre compte que les bâtiments, outils, routes, etc... ne sont que le produit d'une société, mais non la société elle-même. Quant aux hommes, ils produisent la société, mais ne sont pas la société. On se voit ainsi forcé d'admettre que la société n'est qu'un système d'informations mais qu'elle n'a en elle-même aucune réalité concrète. Il ne faut pas confondre ces deux constituants primaires de notre univers: information et énergie. Les neurones humains sont le support énergétique qui a engendré et continue à reproduire la société. Les bâtiments, outils, routes, etc... sont la conséquence énergétique d'une société. La société est essentiellement un ensemble d'informations organisées systématiquement. Remarquons en passant que dans la mesure où la société est un produit du vivant, les structures sociales ne sauraient être étrangères à celles de la vie.

Telle est la société, tel sera un collège. Un collège n'est pas un ensemble de bâtiments et de personnes mais une fonction sociale. Il est arrivé dans nos sociétés occidentales que l'information s'est tellement étendue, qu'il prendrait à un enfant plus d'une vie pour en acquérir par lui-même ne serait-ce que quelques rudiments. D'où une nouvelle fonction sociale: l'enseignement. En comparant la société à un organisme vivant, nous pourrions dire que l'enseignement est un enzyme social permettant d'assimiler rapidement de l'information. Un enzyme est un biocatalyseur permettant aux vivants dans leur processus d'assimilation des aliments de produire en quelques heures des réactions chimiques qui autrement mettraient des mois, voir même des années à se produire et ce, à un coût d'énergie énormément supérieur à celui de l'enzyme. De même l'enseignement permet au nouvel arrivant d'une société d'assimiler rapidement et à moins de frais l'essentiel des informations constituant sa société. Un collège nous apparaît ainsi comme une étape de ce processus enzymatique, étape qui bien sûr nécessite un support énergétique.

ANALYSE ORGANIQUE

Nous sommes maintenant en mesure de présenter ce que nous entendons par "analyse organique", et de fournir, à titre d'exemple, une ébauche de ce qu'elle pourrait être. L'analyse organique est la réunion des catégories de la physiologie et la méthode cybernétique telle que nous l'avons présentée précédemment. Par "catégories" nous entendons les quatre (4) grands paliers (organisme, système, organe, cellule) à partir desquels le biologiste aborde l'étude du vivant. Le terme "physiologie" quant à lui renvoie à l'idee de fonction. C'est à titre de fonction ou de regroupement organisé de fonctions

.../8

que ces différents paliers nous intéressent, On pourra ainsi analyser un collège selon quatre (4) grandes catégories de perspectives:

1) Organisme collégial: ce qui apparaîtra à ce niveau ce seront les systèmes et leurs interrelations mais non les organes. Ex: système pédagogique, administratif, service de l'équipement, service aux étudiants, comptabilité, etc...

2) Système : ce qui apparaîtra à ce niveau ce sera l'ensemble des organes d'un système mais non les cellules ou tout l'organisme. Ex: système pédagogique: organes enseignant, bibliothèque, audio-visuel, direction des programmes, etc...

3) Organe : (en considérant chaque membre (personne) du collège comme une cellule, l'organe apparaît comme un ensemble de cellules avant une même fonction).

L'analyse au niveau de l'organe peut se faire de différentes façons:

a) analyse de la structure cellulaire de l'organe,

Ex: structure d'un département.

b) analyse des relations entre les fonctions d'un ou de deux (2) organes,

Ex: rapports dans l'organe enseignant entre les fonctions de traitement de l'information, de communication et d'évaluation.

.../9

4) Cellule : a) analyse des relations humaines entre différentes cellules d'un même organe ou de différents organes,

b) analyse d'une seule fonction de la cellule:

Ex: analyse de la fonction d'évaluation dans la cellule enseignant.

N.B.) Ce qui distingue l'organe de la cellule c'est que les particularités humaines possibles apparaissent au niveau de la cellule et qu'elles ne le font pas au niveau de l'organe.

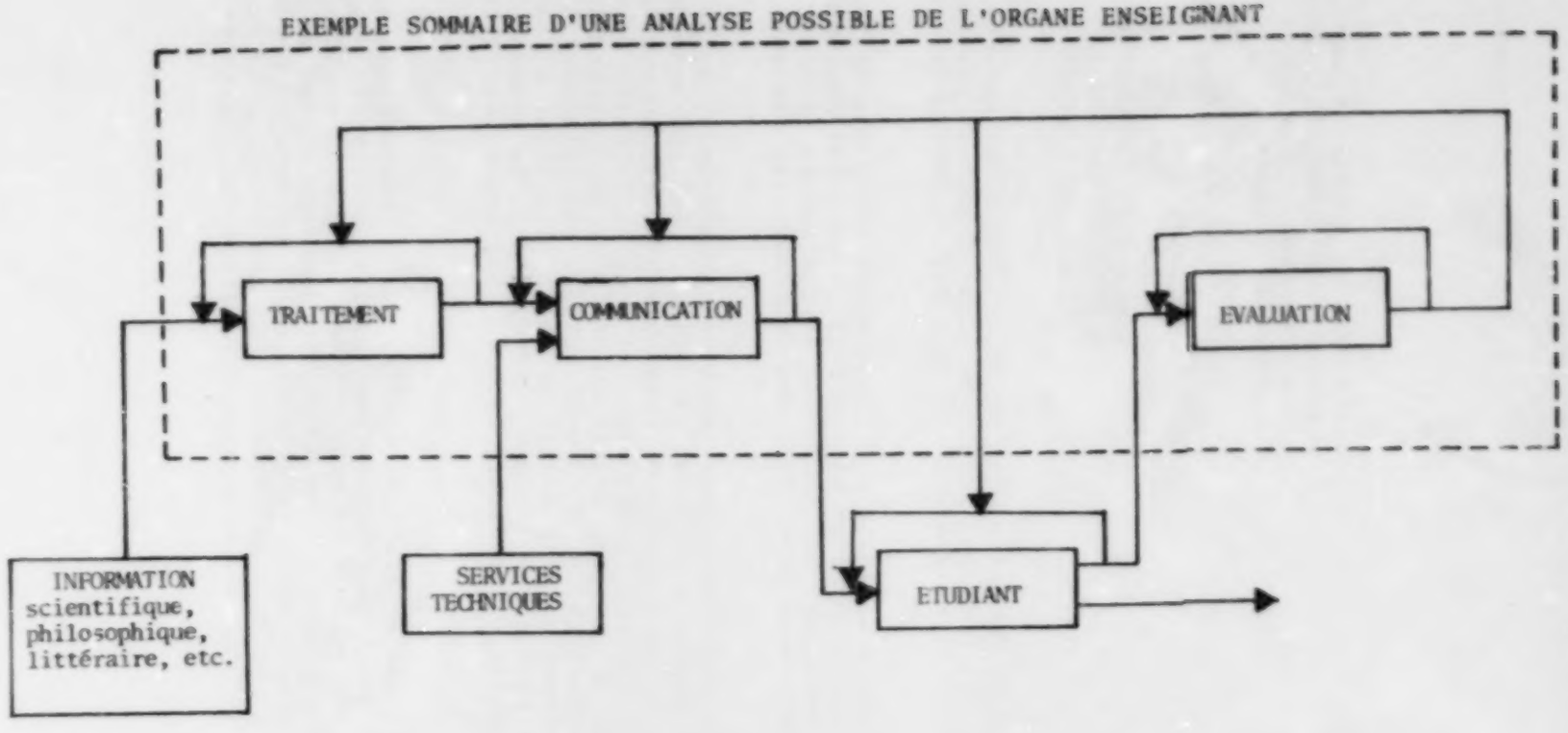
La meilleure analogie pour comprendre l'analyse de type a) serait celle que l'on pourrait faire avec les neurones peuvent communiquer non seulement avec d'autres neurones très rapprochés mais aussi avec des neurones très éloignés d'eux.

Cette nouvelle approche a pour avantages premièrement de ne pas effectuer un découpage artificiel du collège. Son approche des différentes parties de l'organisme ressemble beaucoup au sens étymologique du mot "analyse" (délier). Il s'agit, en fait, de séparer de l'organisme un système, organe ou cellule, sans abimer la partie que l'on retranche et en n'oubliant pas ses relations à l'ensemble. Deuxièmement elle permet de relier les input à leur système. La physiologie de l'homme, l'eau, l'air, la viande, les fruits, la lumière, la chaleur, etc..., sans les relier à leur système.

Si nous appliquons en plus les modèles de la cybernétique à cette approche physiologique, d'autres avantages apparaissent. On pourra, par exemple, reconnaître le type d'effet (tendance, constance, constance adaptable) que l'on doit attendre d'un organe ou d'un système. On pourra aussi reconnaître si l'output d'un organe ou système sert d'input ou de commande à un autre organe ou système. L'exemple de la page suivante aidera à mettre ces avantages en évidence.

.../10

EXEMPLE SOMMAIRE D'UNE ANALYSE POSSIBLE DE L'ORGANE ENSEIGNANT



Cet exemple est une ébauche d'une analyse de type b) de l'organe enseignant. Dans cet exemple les fonctions encadrées en pointillés sont celles qui sont propres à l'enseignant. Ces dernières constituent l'intérêt de cette analyse, les autres fonctions qui apparaissent ne le font qu'à titre accessoire. Bien que très sommaire, ce schéma fournit déjà certaines informations pouvant s'avérer significatives. On peut y remarquer que la fonction évaluation ne comporte aucune commande de feed-back extérieur. Il ne s'agit donc pas d'un servo-mécanisme. L'étude de l'output permettra dans ce cas de déterminer s'il s'agit d'un régulateur à tendance ou à constance. On se rend compte de plus que cette lacune est assez sérieuse puisque l'output de cette fonction sert de commande aux deux autres fonctions de l'enseignant ainsi qu'à l'étudiant. Il y aura lieu alors de faire une analyse du système et de la cellule afin de savoir si cette lacune ne serait pas récupérée à un de ces deux niveaux.

CONCLUSION

Dans ce qui précède, nous semblons avoir perdu de vue l'analyse des programmes de formation. Notons simplement que, pour nous, cette analyse s'imbrique dans le type d'analyse institutionnelle que constitue ce que nous avons appelé "analyse organique". Dans ce contexte, le programme de formation et son application nous apparaissent comme un système au sein de l'organisme collège. Il nous restera donc dans les prochaines semaines à compléter ce type d'analyse et à l'essayer empiriquement sur un programme de formation.

Le 22 septembre 1977

L'équipe de recherche: René Aubry, D.S.P.
Roger Frot, D.P.P.
Gilles Boudrias, professeur
Liem Nguyen, professeur.

ANNEXE VIII

PROGRAMME DE FORMATION:
DEFINITIONS ET TYPES D'ANALYSE

DEFINITIONS

1) Programmes de formation et programmes de disciplines

Par "programme" nous entendons un écrit fixant à l'avance les objectifs, l'ordre, les modalités de déroulement et les interrelations de diverses opérations.

Sur le plan pédagogique, il y a lieu de distinguer deux (2) grands types de programmes: les programmes de disciplines et les programmes de formation.

Les programmes de disciplines portent sur les opérations de traitement et de communication d'informations scientifiques, littéraires, artistiques ou philosophiques selon le cas.

Les programmes de formation portent sur l'opération d'intégration des différentes disciplines, en fonction des ressources disponibles et des besoins du milieu et de l'étudiant.

2) Conception et réalisation

L'analyse d'un programme de formation peut se faire à deux (2) niveaux: au niveau de sa conception et à celui de sa réalisation.

.../2

Au niveau de la conception, l'analyse visera à déterminer la pertinence et la cohérence des objectifs et des structures théoriques du programme par rapport aux besoins du milieu et de l'étudiant, ainsi que par rapport aux ressources disponibles.

L'analyse de la réalisation du programme visera à détecter les écarts entre la conception du programme et son application concrète, et à trouver les correctifs appropriés concernant la réalisation ou la conception de ce programme.

Il importe de remarquer ici que la conception et la réalisation sont les actions dont résultent un programme, et non des objets.

3) Analyse extrinsèque et analyse intrinsèque

Par "analyse" nous entendons la cueillette et l'évaluation des informations concernant une action.

L'interprétation cybernétique de l'information sous forme de feed-back nous permet alors de distinguer deux (2) sortes d'analyse possibles:

a) Analyse extrinsèque: (feed-back extérieur)
cueillette et évaluation des informations concernant la commande extérieure de l'action.

.../3

b) Analyse intrinsèque: (feed-back intérieur) cueillette et évaluation des informations concernant la régulation interne de l'action.

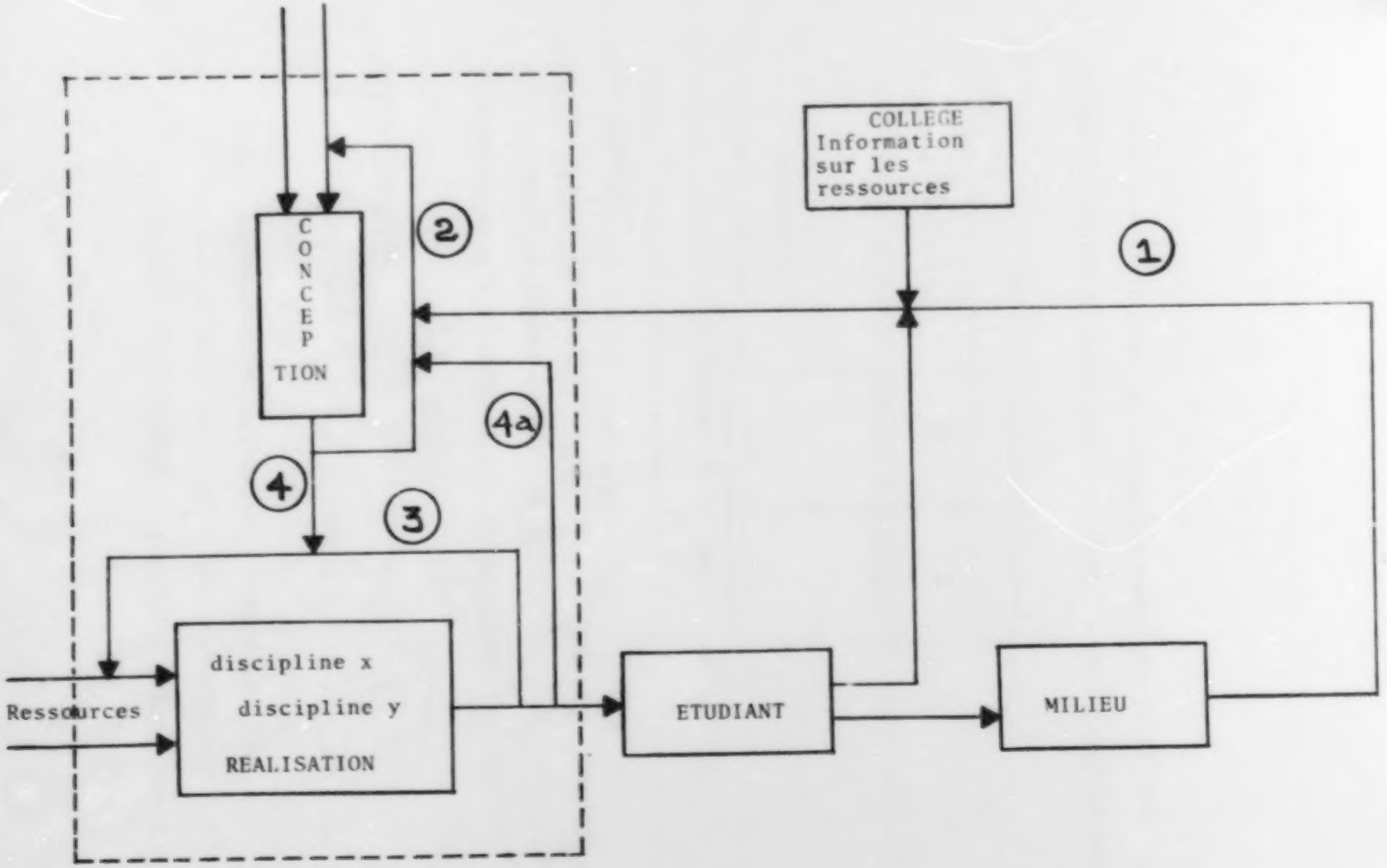
TYPES D'ANALYSE

En réunissant les niveaux et les sortes d'analyse dans une table à doubles entrées, on obtient quatre (4) types d'analyse devant s'effectuer d'après nous selon la séquence indiquée par les nombres:

	Ext.	Int.
Conception	1	2
Réalisation	4	3

Chacun de ces types d'analyse porte sur un réseau d'informations du genre feed-back dont le schéma cybernétique de la page suivante nous aidera à comprendre l'intérêt.

.../4


COLLEGE
Information
sur les
ressources
1
2
CONCEP
TION
4a
4
3
discipline x
discipline y
REALISATION
Ressources
ETUDIANT
MILIEU

Dans le schéma de la page précédente:

- le programme de formation est considéré comme un système de l'organisme collège;
- les flèches numérotées représentent un réseau d'information,
- le numéro renvoie au type d'analyse s'effectuant sur ce réseau.

Pour décrire chacun de ces types d'analyse, nous nous référerons aux trois (3) catégories suivantes: objet, critère, but. La catégorie "objet" désigne le champ sur lequel portera l'étape, cueillette des informations; la catégorie "critère" renvoie à l'étape évaluation, et la catégorie "but" indique l'utilité de cette analyse.

TYPE 1 : ANALYSE EXTRINSEQUE DE LA CONCEPTION

OBJET	:	objectifs généraux hypothétiques ou déjà existants du programme.
CRITERES	:	besoins de l'étudiant et du milieu, et ressources disponibles.
BUT	:	traduire les besoins du milieu et de l'étudiant en objectifs généraux en fonctions des ressources disponibles.

.../6

TYPE 2 : ANALYSE INTRINSEQUE DE LA CONCEPTION

OBJET : structure du programme.

CRITERES : cohérence
objectifs généraux.

BUT : constituer un premier plan de fonctionnement d'un programme en établissant (1) les objectifs spécifiques de ce programme, (2) les disciplines les plus aptes à remplir ces objectifs et (3)leurs inter-relations.

TYPE 3 : ANALYSE INTRINSEQUE DE LA REALISATION

OBJET : fonctionnement réel du programme.

CRITERE : plan de fonctionnement établie en II.

BUT : faire ressortir afin de les corriger les distances entre le plan de fonctionnement et le fonctionnement réel.

.../7

TYPE 4 : ANALYSE EXTRINSEQUE DE LA REALISATION

OBJET : la conception en tant que commande de la réalisation.

CRITERE : "modus vivendi" des enseignants et des étudiants.

BUT : corriger le plan de fonctionnement de manière à atteindre un modus vivendi optimum.

N.B. La flèche 4a indique le retour de l'analyse de type 4 sur la conception, à titre de feed-back extérieur.

Cette approche sous forme de types d'analyse permet de délimiter quatre (4) grands champs de questions possibles et d'assurer une certaine cohérence entre ces champs. Elle aidera, d'après nous, à ne pas oublier certaines questions importantes et indiquera qui est le plus en mesure de fournir les réponses à ces questions. Ce sont là ses avantages.

ANNEXE IX

DOCUMENT DE TRAVAIL

PROGRAMME DE FORMATION

PROCESSUS GENERAL D'ANALYSE

Pour chaque analyse nous proposons l'approche hypothético-déductive suivante:

1- Observation de la situation dans son ensemble,

2- Elaboration d'hypothèses,

3- Enquête, sondage ou simple cueillette d'informations concernant chaque hypothèse,

4- Prédiction des résultats selon que l'une ou l'autre hypothèse se trouve confirmée.

5- Comparaison des résultats hypothétiques et des résultats réels,

6- Conclusion.

N.B. Les étapes 1 et 2 ont pour but de favoriser la pertinence des questions.

Les étapes 3 et 4 ont pour but de s'assurer de la signification des réponses.

Les étapes 5 et 6 permettront alors d'obtenir des réponses précises.

APPLICATION A L'ANALYSE DE TYPE I

Dans le cas de l'analyse de type 1, le processus général d'analyse pourra prendre trois formes selon qu'il s'agit d'un programme à implanter, (analyse prospective), d'un programme déjà implanté où il y a un problème manifeste (analyse "ad hoc") ou d'un programme où il n'y a pas de problème manifeste (analyse préventive).

ANALYSE PROSPECTIVE

1- Recensement des exigences et des besoins actuels et éventuels du marché du travail et des besoins de l'étudiant,

2- Elaboration de programmes hypothétiques,

3- Sondage visant à vérifier chaque hypothèse,

4- Prédiction des résultats du sondage selon que telle ou telle hypothèse sera favorisée,

5- Comparaison des résultats hypothétiques et des résultats réels du sondage,

6- Conclusion.

.../3

ANALYSE "AD HOC"

1- Enoncé du problème,

2- Elaboration d'hypothèses au sujet de la (ou des) cause(s) du problème,

3- Sondage visant à vérifier chaque hypothèse,

4- Prédiction des résultats du sondage selon que telle ou telle hypothèse sera confirmée,

5- Comparaison des résultats hypothétiques et des résultats réels du sondage,

6- Conclusion.

ANALYSE PREVENTIVE

1- Mise à jour du recensement des besoins et des exigences du marché du travail et des besoins de l'étudiant,

2- Elaboration d'hypothèses concernant des problèmes éventuels,

3- Cueillette d'informations plus précises concernant chaque hypothèse,

.../4

4- Prédiction des résultats de la cueillette selon que telles ou telles hypothèses seront confirmées,

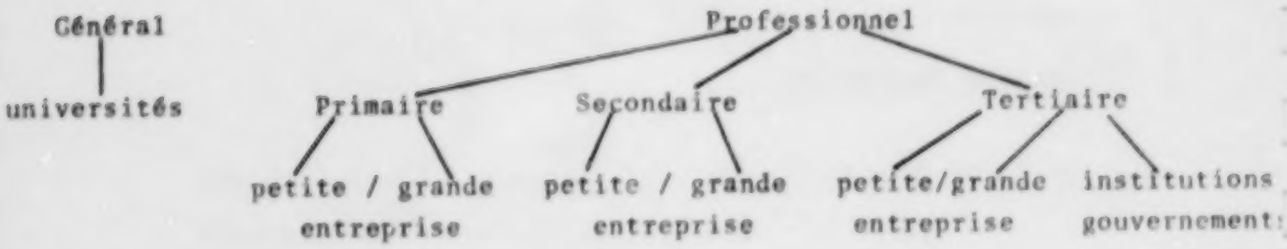
5- Comparaison des résultats hypothétiques et des résultats réels de la cueillette,

6- Conclusion.

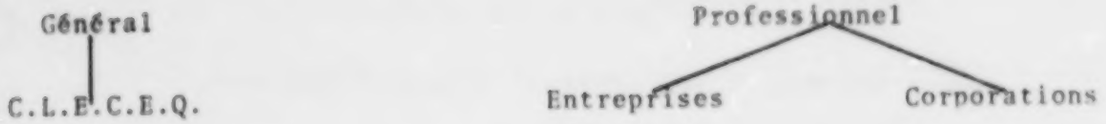
.....

L'analyse prospective et l'analyse préventive nécessitent un recensement, il pourrait s'élaborer selon le schéma suivant:

BESOINS



EXIGENCES



Gilles Boudrias
Le 28 novembre 1977

ANNEXE X

DOCUMENT DE TRAVAIL

PROGRAMME DE FORMATION

LES OBJECTIFS: DEFINITIONS

I - Objectifs généraux au niveau professionnel

Par "objectifs généraux d'un programme de formation au niveau professionnel" nous entendons le profil général en termes de fonctions et de tâches du ou des postes qu'un étudiant ayant obtenu son DEC dans ce programme sera éventuellement appelé à remplir.

Par "poste" nous entendons le nom de l'emploi que l'étudiant devrait occuper après ses études.

Par "fonctions" nous entendons les genres d'occupations que le poste comprend.

Par "tâches" nous entendons les différentes activités que chaque fonction implique.

Exemple: Programme de formation en techniques infirmières

Objectifs généraux

Poste: Ce programme a pour but de former une personne capable de remplir le poste d'infirmière autorisée dans un hôpital, un CLSC, une industrie, une institution scolaire, etc...

Fonctions: A la fin de son DEC l'étudiant ayant suivi ce programme devra être capable de remplir adéquatement toutes les fonctions suivantes:

1- Surveillance des symptômes des patients,
2- Rédaction d'un dossier de patient,
3- Dispenser les traitements et soins prescrits par un médecin,
4- Dispenser les soins infirmiers de routine,
5- Dispenser les premiers soins en cas d'urgence,
6- Relations humaines avec le patient.

Tâches : En termes de tâches la fonction 1 consiste à:

- Prendre les signes vitaux,
- Prendre les signes neurologiques,
- Reconnaissance des symptômes anormaux par rapport à la maladie ou aux effets des médicaments pris par le patient.

.../3

II - Objectifs spécifiques au niveau professionnel

Par "objectifs spécifiques d'un programme de formation au niveau professionnel" nous entendons le listing systématique des champs de connaissances et d'habiletés nécessaires à l'accomplissement de l'ensemble des tâches ainsi qu'à l'accomplissement de la personne en général.

III- Objectifs généraux au niveau général

Par "objectifs généraux d'un programme de formation au niveau général" nous entendons le profil général en termes de genres de fonctions, des postes qu'un étudiant, ayant obtenu son DEC dans ce programme et ayant achevé ses études universitaires, sera éventuellement appelé à remplir.

IV - Objectifs spécifiques au niveau général

Par "objectifs spécifiques d'un programme de formation au niveau général" nous entendons le listing systématique des champs de connaissances et d'habiletés nécessaires pour franchir une première étape préparant l'étudiant à l'accomplissement de ses futures fonctions et à l'accomplissement de sa personne.

Gilles Boudrias
Le 28 novembre 1977

ANNEXE XI

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

PROGRAMME INFORMATIQUE

DOCUMENT DE TRAVAIL

1- CONTEXTE

1.1- Historique

- A la création des collèges en 1967, sept (7) collèges dispensaient l'option "informatique".

- En 1968, le réseau du SIMEQ (Service d'informatique du Ministère de l'Education du Québec) a été créé, d'abord pour des fins de gestion.

- En janvier 1969, le Collège de Sherbrooke commençait à dispenser des cours en informatique avec un petit ordinateur IBM-1130 (2 professeurs, 2 groupes d'étudiants).

- En janvier 1972, le Collège de Sherbrooke quittait le réseau. Au même moment, il faisait l'acquisition d'un nouvel ordinateur IBM-360, modèle 22.

- En septembre 1975, à la demande expresse du SIMEQ et en réponse aux besoins pressants des entreprises participantes aux stages (le seul département d'informatique qui offre une telle formule), le Collège de Sherbrooke a décidé de réadhérer au réseau (cela nous permettait d'offrir aux étudiants un éventail plus grand de ressources en informatique).

- En janvier 1977, 152 organismes de niveau élémentaire et secondaire et 38 collèges utilisaient les services du SIMEQ (1)

(1) BITS, bulletin d'information du SIMEQ, janvier 1977, numéro spécial, p. 1-2

1.2- Actuel

L'enseignement de l'informatique au niveau collégial, réparti sur une période de six (6) sessions, est composé de 15 cours différents totalisant approximativement 1230 heures (11 cours près de 850 heures avant septembre 1975).

Vingt-cinq (25) collèges et trois (3) institutions privées, en 1977, offrent le cours en informatique.

2- OBJECTIFS GENERAUX

2.1- Poste

Ce programme a pour but de former une personne capable d'occuper le poste de programmeur dans un service d'informatique d'une entreprise privée ou publique.

2.2- Fonctions

A la fin de son cours collégial, l'étudiant-finissant devra être capable de remplir adéquatement les fonctions suivantes:

1- Programmeur-junior dans une entreprise possédant un service d'informatique,

2- Technicien chargé de l'exploitation des systèmes,

3- Technicien en documentation,

.../3

4- Programmeur-analyste (responsable de la formation des objectifs et des contraintes d'un problème ou d'une application sous une forme susceptible d'un traitement automatisé).

2.3- Tâches

En termes de tâches, la fonction 1 consiste en:

1- L'organisation de l'information en tenant compte des contraintes fonctionnelles et organiques,

2- Le dessin des diagrammes de circulation en traçant un organigramme illustrant la séquence et les opérations étape par étape,

3- La codification des instructions dans un langage propre à l'ordinateur utilisé.

etc...

Liem Nguyen
Le 29 novembre 1977

PROGRAMME : INFORMATIQUE

DOCUMENT DE TRAVAIL

A- QUELQUES DEFINITIONS*

1- Système d'information concerne un ou plusieurs groupes d'activités d'une ou plusieurs fonctions. Il se compose des moyens (personne, matériels, procédures, documents, organisation et budget) nécessaires au traitement et à l'exploitation des informations dans le cadre d'objectifs définis.

2- Système informatique: partie automatisée d'un système d'information.

3- Etude du système d'information: étape dont le but est de produire les spécifications fonctionnelles détaillées du système futur en faisant abstraction des ressources informatiques disponibles.

4- Etude du système informatique: étape dont le but est de produire les spécifications techniques détaillées de la partie automatisée du système d'information, adaptation aux ressources informatiques disponibles.

5- Banque de données: ensemble de collection de données, c'est-à-dire de fichiers voisins ou apparentés (se dit aussi généralement de données enregistrées sur des supports magnétiques facilement accessibles par terminaux).

6- Information: ensemble significatif d'éléments (écrits, faits, notions, instructions, ...).

---

*Information-Cadres, Dossier 17, Hydro-Québec, 15 août 1977

7- Matériel (Hardware): tout ordinateur, tout équipement périphérique et toute pièce d'équipement rattaché ou susceptible d'être rattaché à un ordinateur.

8- Logiciel (software): ensemble des programmes, procédés et règles et éventuellement de la documentation relatifs au fonctionnement d'un ensemble de traitement de l'information.

9- Traitement: ensemble des opérations mathématiques et logiques effectuées sur des informations, selon une procédure établie.

10- Validation: vérification d'un produit informatique et des transactions pour s'assurer qu'ils sont conformes aux règles de gestion établies.

11- Télétraitement: mode suivant lequel les données sont émises par des terminaux éloignés et par lequel les résultats sont reçus sur le même moyen.

12- Terminal: dans un ensemble de télétraitement, poste situé sur un réseau de communication permettant l'émission et la réception de messages.

B- COMITES**

1- Comité de coordination: chargé de définir les programmes d'enseignement en informatique permettant l'acquisition des connaissances nécessaires à l'accomplissement d'ensemble de tâches jugées représentatives des postes existants dans les départements d'informatique en opération dans les entreprises privées ou publiques.

**Comité consultatif industriel des techniques de l'informatique, mai 1976, pp. 2 & 3.

.../3

2- Le Groupe Interministériel de programmes et examens (G.I.P.E.X.): chargé d'identifier les tâches exécutées au sein d'un département d'informatique et d'établir l'ensemble des connaissances requises pour l'accomplissement de chacune d'elles.

3- Le Comité Consultatif Industriel des techniques de l'informatique: chargé de conseiller la D.G.E.C. par l'entremise de son service des programmes, sur divers aspects du développement de l'enseignement professionnel touchant l'informatique.

Liem Nguyen
Le 29 novembre 1977

Le 29 novembre 1977

"L'analyse peut être considérée comme la recherche d'une structure logique des observations. Or, comme nous reconnaissons qu'une structure est logique d'après notre expérience d'autres séries d'observations semblables, il y a là un danger évident: si notre expérience antérieure nous a permis d'établir un certain nombre de règles ou de lois, il est très vraisemblable que nous serons enclins à les retrouver dans notre série d'observations, plutôt qu'à procéder à une analyse objective. Toutefois, si nous sommes toujours conscients de notre tendance naturelles à l'erreur, nous pourrons dans une certaine mesure combattre ce travers ..."

Les systèmes dynamiques de gestion, p. 70; auteur (?); éditeur (?); année (?).

DOCUMENT
DE TRAVAIL

OBJECTIFS DU PROGRAMME*

Le premier but du programme de techniques informatiques est de fournir aux étudiants les connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'obtention d'un emploi dans le domaine de l'informatique.

Comme résultat de l'enseignement et des stages supervisés, les cours ont pour but de:

1- Donner à l'étudiant une première notion de l'informatique et de son traitement, et de la méthodologie qui s'y rapporte.

2- Donner à l'étudiant des notions de base sur les ordinateurs et leur fonctionnement.

3- Donner à l'étudiant une introduction aux techniques de programmation.

4- Initier l'étudiant au langage de base d'un ordinateur et développer chez l'étudiant une compréhension et une maîtrise des fonctions de l'ordinateur.

5- Donner à l'étudiant une connaissance théorique et pratique de l'exploitation de l'ordinateur.

6- Initier l'étudiant à l'écriture et à la mise au point de programmes COBOL.

---

*Gabriel Aubin, L'analyse locale des programmes de formation, CADRE, numéro 3, 1977, p. 49.

7- Donner à l'étudiant des techniques et méthodes d'analyse.

8- Donner à l'étudiant une connaissance approfondie de l'écriture et de la mise au point de programmes COBOL.

9- Donner à l'étudiant une méthode de travail et des techniques suffisantes pour lui permettre de participer à la conception, au développement et à l'implantation d'un système informatisé de traitement de données.

10- Donner à l'étudiant l'occasion de compléter ses connaissances en programmation.

11- Donner à l'étudiant une connaissance générale des divers niveaux de planification et de gestion d'un service d'informatique.

12- Donner à l'étudiant l'occasion d'acquérir un complément de méthodes et techniques d'implantation d'un système informatisé.

13- Initier l'étudiant aux applications scientifiques de l'informatique.

14- Donner à l'étudiant des connaissances humaines et techniques sur les grands domaines d'activités de l'informatique.

.../3

15- Donner à l'étudiant l'occasion d'entreprendre un travail concret lui permettant de poursuivre les objectifs généraux du programme informatique.

Liem Nguyen
Le 29 novembre 1977

DOCUMENT DE TRAVAIL

DESCRIPTION DU PROGRAMME DE

TECHNIQUES D'INFORMATIQUE *

Le programme de techniques informatiques d'une durée de trois (3) ans est destiné aux étudiants âgés d'au moins seize (16) ans qui ont complété le cycle complet des études secondaires et qui ont fait un choix de carrière en fonction de leurs intérêts et de leurs aptitudes.

Les travaux pratiques et le cours théorique sont conçus à partir d'une analyse de la profession incluant les connaissances, habiletés et attitudes requises pour réaliser les objectifs du programme.

Les éléments de base du programme de techniques informatiques sont les suivants:

1- Introduction à l'informatique,

2- Introduction à l'ordinateur,

3- Introduction aux techniques de programmation,

4- Langage de base,

5- Système d'exploitation,

6- COBOL I,

7- Analyse,

---

*Gabriel Aubin, L'analyse locale des programmes de formation, CADRE, numéro 3, 1977, p. 48.

8- COBOL II,

9- Conception et implantation de systèmes,

10- Compléments de programmation,

11- Ordonnancement des tâches en informatique,

12- Implantation de systèmes II,

13- FORTRAN et applications scientifiques,

14- Grands domaines,

15- Projet de fin d'études.

Avec le DEC, les étudiants seront capables d'entrer dans le domaine de techniques informatiques et d'occuper un premier emploi dans un ou plusieurs des domaines connexes suivants: les services gouvernementaux (fédéral, provincial, municipal), les industries, les institutions financières, les compagnies aériennes, les centres hospitaliers, les compagnies de télécommunication, les bibliothèques, les bureaux-conseil, etc...

Liem Nguyen
Le 29 novembre 1977

ANNEXE XII

2 sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE: ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

RENCONTRE DES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

23 JANVIER 1978 - 13 h 30 - SALLE 5-121

René Aubry, Gilles Boudrias, Roger Frot, Liem Nguyen

Suite aux commentaires formulés le 17 janvier 1978 par MM. Gabriel Aubin (CADRE) et Pierre Gingras (SRD - DGEC) à Roger Frot et concernant l'évaluation du projet,

Suite à une évaluation par les membres de l'équipe des travaux effectués à ce jour et ce, en tenant compte des remarques formulées par MM. Aubin et Gingras,

Suite à une analyse des travaux à effectuer en 2e session eu égard aux ressources disponibles et aux objectifs à atteindre du projet de recherche,

Les membres conviennent du plan de travail suivant.

1- Rédaction par Gilles Boudrias d'un document-synthèse comprenant:

1.1- Une synthèse complète et très explicite de tous les documents préparés par l'équipe de recherche depuis le début du projet (septembre 1977);

1.2- Une intégration ou un rattachement ou une mise en évidence des relations de ces données avec les documents préparés par CADRE (analyse institutionnelle)-documents de Gabriel Aubin, Pierre Lussier, Paul-Emile Gingras, ...;

1.3- Un échéancier précis des travaux à effectuer du 23 janvier au 25 juin 1978 en fonction des objectifs du projet de recherche pour 1977-1978 tels que précisés lors de la rencontre du 16 août 1977 à CADRE et à laquelle participaient MM. René Aubry, Roger Frot, Gabriel Aubin et Pierre Gingras:

- A partir de la définition d'un programme

.../2

de formation au niveau collégial, et en prenant comme exemple les programmes de formation en sciences humaines (enseignement général) et en informatique (enseignement professionnel):

a) préparer une liste de questions de la façon la plus exhaustive possible, susceptibles de se poser (ou d'être posées) quant on veut analyser un programme de formation de niveau collégial,

b) à partir de cette liste, sélectionner et classer les questions selon certains critères:

- compte tenu de la réalité,
- des personnes auxquelles elles sont posées,
- comment peut-on les poser?,
- comment peut-on les recueillir?,
- la pertinence des questions,
- quelles sont les questions qui sont les plus susceptibles de recevoir une réponse,
- etc...

c) préciser les modalités de cueillette des réponses à ces questions en vue d'une application concrète en 1978-1979 aux deux (2) programmes concernés.

Donc cette recherche, première phase du projet, devrait préparer la deuxième phase de la recherche globale de "l'analyse des programmes de formation" à réaliser au cours de l'année scolaire 1978-1979, soit:

- la cueillette des réponses à ces questions,
- l'interprétation de ces réponses,
- le rapport d'analyse des deux (2) programmes de formation concernés (sciences humaines et informatique) eu égard à cette méthodologie,

.../3

- la finalisation d'un guide d'analyse de programmes de formation adaptable au niveau provincial.

2- Echéancier:

Un premier échéancier de travail est fixé pour la période allant du 20 janvier au 10 mars 1978, l'échéancier global de la deuxième session (janvier à juin 1978) étant préparé par monsieur Gilles Boudrias dans son document (cf. paragraphe 1 précédent).

	ECHEANCE
Préparation du document-synthèse par Gilles Boudrias	6 février 1978
Remise du document à la secrétaire pour dactylographie	6 février 1978
Etude du document par l'équipe de recherche (Sherbrooke)	8 février 1978
Mise à jour du document suite à la réunion de l'équipe de recherche - Gilles Boudrias	15 février 1978
Envoi du document final à tous les membres de l'équipe de recherche y compris MM. Pierre Gingras et Gabriel Aubin aux fins d'étude pour la session des 2 et 3 mars 1978	20 février 1978
Session d'étude de tout le groupe (équipe de recherche plus MM. Gabriel Aubin et Pierre Gingras)	2-3 mars 1978
Préparation du document final	10 mars 1978
Envoi de la demande de subvention au Service de recherche et développement de la DGEC: demande de prolongation du projet pour l'année scolaire 1978-1979	13 mars 1978

.../4

3- Réunions de l'équipe de recherche:

Les réunions sont fixées, de façon générale, le lundi après-midi, sauf pour la prochaine réunion qui est prévue pour le mercredi 8 février 1978 à 9 h, salle S-121.

Le Responsable du projet,

Roger Frot

Le 25 janvier 1978

ANNEXE XIII

: sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

PROJET DE RECHERCHE: ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

RENCONTRE DES MEMBRES DE L'EQUIPE DE RECHERCHE

8 FEVRIER 1978 - 9 h - Bureau Roger Frot

René Aubry, Gilles Boudrias, Roger Frot, Liem Nguyen

Etude du document préparé par Gilles Boudrias: "Grille d'analyse des programmes de formation - et Appendices I et II - 7 février 1978".

Discussion sur la compréhension du texte, les orientations, ... Consensus des membres sur le document. Quelques corrections mineures sont apportées aux fins de présentation et d'étude plus approfondie à la réunion des 2 et 3 mars 1978.

1- Travaux à faire

- Ajouter au compte rendu de la rencontre des membres de l'équipe - 23 janvier 1978 - un article 1.3: "Un résumé de la démarche suivie jusqu'à ce jour pour parvenir à la rédaction du document "Grille d'analyse des programmes de formation - 7 février 1978" eu égard à l'échéancier prévu le 29 août 1977 (réf. document P.R. 2)".

- l'article 1.3 devient 1.4 dans ce compte rendu et auquel on ajoute le paragraphe d) "tester auprès des départements concernés (informatique et sciences humaines) les questions prévues aux pages 25 et 26 du document P.R. 12 (12.1 - 7 février 1978).

2- Travaux à effectuer

2.1- Préparer le résumé tel que prévu précédemment (1.3 du document P.R. 12.1) - Responsable Gilles Boudrias, échéance 27 février 1978,

.../2

2.2- Préparer le plan de travail et échéancier pour la période du 8 février au 20 juin 1978 (1.4 du document P.R. 12.1) - Responsable Gilles Boudrias, échéance 27 février 1978,

2.3- Réviser le document P.R. 12.1 en y ajoutant les corrections mentionnées à la réunion du 8 février 1978. Ce document devra être remis à la secrétaire pour le 17 février 1978 au plus tard. Responsable Gilles Boudrias.

2.4- Elaborer, de façon sommaire, des questions telles que prévues aux pages 25 et 26 du document P.R. 12.1. Responsable Gilles Boudrias, échéance 2 mars 1978,

2.5- Envoi des documents P.R. 12.1, 12.2 et 12.3 corrigés aux membres de l'équipe plus MM. Gabriel Aubin et Pierre Gingras.

Responsable: Roger Frot, échéance 21 février 1978.

2.6- Préparation d'un projet de demande de renouvellement de la subvention à présenter au Service de recherche et développement de la DGEC (année scolaire 1978-1979).

Responsable: Roger Frot (en collaboration avec Gilles Boudrias qui se chargera, en particulier, de la partie théorique: état de la question, etc...). Echéance 27 février 1978.

3- Session de travail des 2 et 3 mars 1978 avec MM. Aubin et Gingras:

Suggestion de l'ordre du jour:

- Jeudi 2 mars 1978, 9 h à 12 h 30: étude des documents P.R. 12 corrigés,
- 2 mars 1978, 14 h à 17 h 30: fin de l'étude du document (si nécessaire) - élaboration de questions (réf. pages 25 et 26 du document P.R. 12.1),
- 3 mars 1978, 9 h à 12 h 30: étude de la demande de prolongation de subvention à présenter au Service de recherche et développement de la DGEC pour 1978-1979.

Le Responsable du projet,

Roger Frot

8 février 1978

ANNEXE XIV

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUEBEC, CANADA
J1H 5M7

PROJET DE RECHERCHE

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

RAPPORT D'ETAPE DE LA SESSION 77-3 ET ECHEANCIER DE LA SESSION 78-1

RAPPORT D'ETAPE

Par ce rapport d'étape, nous visons à mettre en lumière deux (2) dimensions du cheminement effectué par notre équipe pendant la session 77-3:

1) la relation entre l'échéancier que nous nous étions fixés et la démarche que nous avons effectuée.

2) la relation entre les principaux documents produits au cours de la session 77-3, et le document synthèse produit au début de la session 78-1. Ce document synthèse s'intitule: "Grille d'analyse des programmes de formation. 1re partie: fondements théoriques." (P.R. 12)

Dans notre esprit, seul ce dernier document mérite d'être retenu. Les autres documents doivent être envisagés comme un reflet des différents moments de la progression de notre pensée sur le sujet. Il va de soi que, lors de la rédaction du document synthèse, plusieurs aspects de ces documents durent être remaniés et même, dans certains cas, abandonnés.

.../2

L'échéancier établi le 29 août 1977 concernant la session 77-3 était le suivant:

- Du 29 août au 30 septembre : revue de la littérature existante.

- Du 3 octobre au 28 octobre : définition d'un programme de formation et situation de l'analyse à l'intérieur de ce programmes.

- Du 31 octobre au 2 décembre : listing des paramètres de l'analyse.

- Du 5 décembre au 16 décembre : examen critique de la première étape et planification de la deuxième session.

- 15 février 1978 : rapport d'étape.

1- Du 29 août au 30 septembre 1977

Cette première étape fut consacrée à une revue de la littérature portant sur l'analyse des programmes de formation. Au sein de cette littérature, les documents intitulés L'analyse institutionnelle et produits par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE) occupaient une place privilégiée par rapport à notre objet d'analyse. C'est dans le premier chapitre de notre document

.../3

synthèse que nous expliquons notre situation par rapport à cette recherche.

Les réflexions que nous fîmes par rapport à ces lectures donnèrent lieu à un document temporaire intitulé: "Analyse des programmes de formation" (P.R. 4). Ce document inspira aussi la rédaction du premier chapitre du document synthèse et en plus celle du troisième chapitre.

2- Du 3 octobre au 28 octobre 1977

Cette étape fut consacrée à la définition d'un programme de formation et à la situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme. Nous inspirant de données concernant le programme de formation en informatique, nous rédigeâmes un deuxième document temporaire: "Programme de formation: Définition et types d'analyse" (P.R. 7). L'essentiel de cet écrit se retrouve dans les chapitres deux et trois du document synthèse.

3- Du 31 octobre au 2 décembre 1977

Nous inspirant, à titre de modèle, du programme de formation en informatique, nous avons décidé d'établir le listing des paramètres en fonction de deux (2) grands critères: le processus général d'une analyse (P.R. 8) et les objectifs d'un programme (P.R. 9). Le premier

.../4

de ces documents servit à la rédaction du troisième chapitre, alors que le second servit à la rédaction du deuxième chapitre.

4- Du 5 décembre au 16 décembre 1977

Lors de cette dernière étape, l'équipe effectua un retour sur son mode de fonctionnement et les résultats qu'il permit d'obtenir.

En ce qui concerne notre mode de fonctionnement, nous avons constaté que notre échéancier avait été suivi sans aucune modification.

Pour ce qui est des résultats obtenus, nous nous sommes rendus compte que l'ensemble des documents et leur ordre pouvaient paraître incohérent à un observateur extérieur. Cette situation nous sembla normale dans la mesure où l'ordre d'une découverte ne correspond habituellement pas à celui de sa démonstration. L'exposé des résultats de notre recherche n'en nécessitait pas moins une correction de cette apparente incohérence, c'est ce qui explique pourquoi nous avons rédigé le document synthèse qui accompagne ce rapport d'étape.

ECHEANCIER DE LA SESSION 78-1

- Du 8 février au 17 février : rédaction du document synthèse, du rapport d'étape et de l'échéancier de la session 78-1.

.../5

- Semaine du 20 février : élaboration sommaire des questions. Horaire des journées du 2 et du 3 mars.

- Les 2 et 3 mars : rencontre avec Messieurs Aubin et Gingras.

- Du 6 mars au 31 mars : formuler les questions et déterminer le mode de cueillette des données concernant l'analyse de type I (cf. document synthèse).

- Du 3 avril au 14 avril : formuler les questions et déterminer le mode de cueillette des données concernant l'analyse de type II (cf. document synthèse).

- Du 17 avril au 28 avril : formuler les questions et déterminer le mode de cueillette des données concernant l'analyse de type III (cf. document synthèse).

- Du 1er mai au 12 mai : formuler les questions et déterminer le mode de cueillette des données concernant l'analyse de type IV (cf. document synthèse).

.../6

- Semaine du 15 mai : rencontre avec Messieurs Aubin et Gingras.

- Du 19 mai au 2 juin : rapport d'étape et document synthèse de la deuxième partie de notre grille d'analyse.

Gilles Boudrias
Le 20 février 1978

ANNEXE XV

collège de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

PROJET DE RECHERCHE

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

GRILLE D'ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

DOCUMENT SYNTHESE

1RE PARTIE: FONDEMENTS THEORIQUES

1RE PARTIE: FONDEMENTS THEORIQUES

INTRODUCTION

Le présent document comportera deux (2) parties. Pour l'instant, seule la première est rédigée. Nous comptons terminer la seconde pour le mois de mai 1978 et, si les vents nous sont favorables, nous pourrons peut-être l'expérimenter l'an prochain.

La cohérence de cette première partie, exposant les fondements théoriques de notre future grille, est la suivante:

- Le premier chapitre vise à situer l'analyse des programmes de formation par rapport à l'analyse institutionnelle.
- Le deuxième chapitre délimite et divise notre objet d'analyse.
- Le dernier chapitre explique la forme et le processus d'analyse que présupposera notre grille.

La deuxième partie sera évidemment consacrée à la présentation de la grille elle-même.

Avant qu'il ne s'en étonne, mieux vaut prévenir le lecteur. Premièrement, le ton du présent document est parfois dialectique au sens platonicien du mot. Nous entendons par là que nous procédons par questions et réponses, faisant ressortir ainsi les justifications de nos prises de position. Nous avons cru que cette façon de donner le cheminement en même temps que les résultats de notre pensée, pourrait en faciliter

.../2

la compréhension. Deuxièmement, nous avons été particulièrement friands d'étymologie. Nous croyons que c'est là un impératif indiscutable, non pas tellement pour sauvegarder la cohérence de notre propre texte, mais pour sauvegarder celle de l'ensemble des écrits de notre société.

CHAPITRE I

ANALYSE INSTITUTIONNELLE ET ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION

La présente grille d'analyse des programmes de formation s'inscrit dans le prolongement d'une recherche sur l'analyse institutionnelle, entreprise par le Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation (CADRE). Jusqu'ici cinq (5) documents furent produits par l'équipe assignée à cette recherche: le titre général de ces documents est l'analyse institutionnelle.

1- L'analyse institutionnelle: s'évaluer pour évaluer par Paul-Emile Gingras et Mathieu Girard.

2- Guide pour la mise en route de l'analyse institutionnelle par Pierre Lucier.

3- L'analyse locale des programmes de formation par Gabriel Aubin.

4- Analyse institutionnelle et "accountability" par Pierre Lucier.

5- Les buts institutionnels: instrument d'identification par Claude Fortier et Mathieu Girard.

Il serait inopportun de faire le résumé de ces cinq (5) documents. Les auteurs de ces documents se sont efforcés de les rédiger de manière à rendre leur cohérence interne manifeste, aussi référons-nous le lecteur à ces documents eux-mêmes pour toute étude débordant le cadre de la présente grille d'analyse des programmes de formation.

.../4

Toutefois, au moment de situer notre grille d'analyse par rapport aux documents précédents, nous nous sommes butés, d'un document à l'autre, sur une certaine ambiguité concernant le lieu de l'analyse des programmes par rapport à l'analyse institutionnelle. C'est cette ambiguité que nous allons maintenant essayer de surmonter par un bref rappel de certains aspects de ces documents. Pour que l'on ne se méprenne pas sur nos intentions, précisons d'abord qu'il ne s'agit pas de décrier nos prédécesseurs mais de faire un choix entre deux approches qui s'affrontent à l'intérieur de leur recherche. D'après nous, ce choix était d'ailleurs en voie de s'effectuer de lui-même au sein de leur démarche. Que l'on n'interprète donc pas la présente mise au point comme un rejet des documents antérieurs, mais plutôt comme un moment de la dialectique inhérente à toute évolution.

Dans le premier document, Messieurs Gingras et Girard définissent l'analyse institutionnelle comme une "auto-évaluation scientifique des institutions", utilisant "les démarches et résultats de ... quatre (4) types de recherche en éducation": la recherche relative à l'accréditation, la recherche institutionnelle, l'"accountability" et la science de l'évaluation.(1) C'est surtout ce dernier type de recherche qui retiendra notre attention. La science de l'évaluation s'inspire principalement des résultats d'une étude d'un comité américain présidé par Daniel L. Stufflebeam: Educational Evaluation and Decision-Making. L'originalité de l'approche de ce comité américain consiste à utiliser comme cadre d'une évaluation, la structure de base des schémas cybernétiques et c'est ce qu'on nommera:

---

(1) L'analyse institutionnelle, Document no 1, page 19.

.../5

le modèle CIPP ("Context, input, process, product"). L'ambiguité sur laquelle nous nous sommes butés repose justement sur l'application de ce modèle qui s'effectuera d'une façon différente dans les documents 2 et 3.

D'une part, Monsieur Lucier, l'auteur du deuxième document, voit dans "l'analyse des ressources (input) ... le lieu de l'analyse des programmes"(2) au sein de l'analyse institutionnelle. Ce qui signifie selon nous que l'analyse institutionnelle doit être conçue comme un tout dont l'analyse des programmes constitue une partie importante. D'autre part, dans le troisième document, Monsieur Aubin nomme "analyse institutionnelle au sens large", l'analyse d'un seul programme, et "analyse institutionnelle au sens strict", l'analyse de l'ensemble des programmes d'un collège. Dans cette optique l'analyse des programmes n'est plus l'analyse de la dimension ressource d'une institution, mais une petite analyse institutionnelle touchant dans la perspective d'un seul programme, l'ensemble des dimensions de l'institution. C'est d'ailleurs ce que reflète l'application que Monsieur Aubin fait du modèle CIPP.

Il va de soi que nous ne pouvons bâtir une grille d'analyse des programmes de formation sans surmonter cette ambiguité puisqu'elle porte sur l'objet même de notre étude. Mais il ne faut pas pour autant la surestimer et croire qu'elle invalide les documents antérieurs. Cette ambiguité repose à notre avis sur une simple équivoque verbale portant sur le mot "programme". Cette équivoque verbale provient à son tour d'une différence de perspective, presque inévitable, étant donné l'objet d'étude

---

(2) L'analyse institutionnelle, Document no 2, page 15.

.../6

respectif de Monsieur Lucier et Monsieur Aubin. Une brève réflexion sur la réalité d'un collège s'avère nécessaire avant d'expliquer ces deux (2) points.

A la question: "Qu'est-ce qu'un collège?" deux (2) réponses sont également valables, l'une concrète et l'autre abstraite. Pour une personne extérieure à la vie d'un collège, la réponse concrète est la plus naturelle. Elle consiste à identifier la réalité d'un collège à l'ensemble de ces bâtiments, terrains, équipements, de son personnel et de ses étudiants. Cette réponse, exacte dans sa perspective, exprime la réalité matérielle et légale d'un collège. Mais dans une autre perspective, nous pourrions répondre plus abstraitement qu'un collège est une étape au sein d'un processus visant à remplir une fonction sociale: celle de transmettre le savoir accumulé par notre société. La réponse complète à notre question paraîtra banale: un collège est une institution d'enseignement. Les lieux communs ont ceci de particulier qu'ils nous semblent tellement aller de soi qu'on oublie souvent de considérer leurs conséquences. C'est justement le cas en ce qui concerne l'ambiguité par rapport au lieu de l'analyse des programmes. L'équivoque verbale dont nous parlions est la suivante: Monsieur Lucier se réfère aux programmes de l'institution, alors que Monsieur Aubin se réfère à ceux de l'enseignement; cette équivoque est due à ce que Monsieur Lucier aborde l'étude des collèges dans la perspective de l'institution, alors que Monsieur Aubin le fait dans celle de l'enseignement.

.../7

Notre mise au point étant achevée, il nous reste maintenant à expliquer et à justifier notre position par rapport au lieu de l'analyse des programmes. L'analyse institutionnelle doit-elle englober l'analyse des programmes de formation comme l'une de ces parties? Cette question renvoie à une autre question: "L'aspect institutionnel d'un collège et son aspect pédagogique sont-ils réductibles l'un à l'autre?" Si nous abordons cette question dans la perspective de la fonction sociale d'un collège, nous serons tentés de répondre comme le fait Monsieur Lucier au sujet de l'"accountability": "en éducation, l'objet essentiel de l'"accountability" reste d'ordre éducatif et la responsabilité proprement financière est toujours subordonnée à cette "rentabilité éducative".(3) Toutefois, si nous considérons le collège du point de vue de son organisation matérielle et légale, nous devrons reconnaître que l'existence même de son rôle éducatif dépend de la bonne administration de l'institution. Est-il nécessaire de préciser qu'un collège ayant dû fermer ses portes pour cause de faillite ou d'illégalité, ne saurait atteindre ses objectifs pédagogiques. En bref, il est impossible de réduire en importance l'un des aspects d'un collège à l'autre, les deux s'avérant indispensables: l'enseignement est la raison d'être de l'institution, et celle-ci la condition d'existence de l'enseignement.

A ce point de notre exposé, le lecteur ressent peut-être un certain malaise. Aurait-il été entraîné à son insu dans une vaine querelle de mots? Ne pourrait-on pas tout simplement utiliser le mot "institution" dans un sens plus large qui engloberait la fonction d'enseignement? Les

---

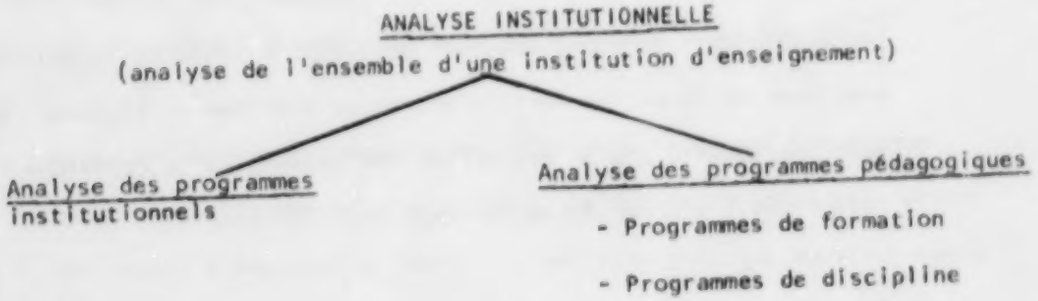
(3) L'analyse institutionnelle, Document no 4, page 15.

.../8

mots ne sont après tout que des conventions et l'entreprise pourrait s'avérer non seulement légitime, mais rentable. Afin de soulager le lecteur de ce malaise hypothétique, nous nous permettrons une brève digression sémantique. L'usage pertinent d'un mot tient à deux (2) dimensions: son acception usuelle dans une société et son adéquation à l'état actuel de la réalité qu'il recouvre. Pour ce qui est de son acception, le mot institution" par son origine latine, renvoie à l'idée d'implantation. Ce mot, en latin, dérive du verbe "statuere" qui signifie: "planter". L'idée qui s'en dégage est celle d'une création sociale par opposition à une création naturelle. En droit public, à l'heure actuelle, il sert à désigner les cadres légaux par lesquels une société engendre et maintient certaines réalités culturelles. Ainsi les fonctions relatives à l'institution dans un collège sont celles qui consistent à concrétiser ces cadres légaux et à assurer leur durée. Dans quelle mesure cette acception du mot "institution" recouvre-t-elle la réalité actuelle des collèges" Il faut bien admettre que dans un collège, le secrétaire général, le contrôleur, l'acheteur, etc..., ne seront consultés dans la détermination des objectifs pédagogiques que sur les incidences légales et économiques de ces objectifs. Les objectifs de ces gens assignés à des fonctions relatives à l'institution ne sont pas les objectifs pédagogiques mais des objectifs d'ordre administratif concernant le support matériel et légal à l'enseignement. Institution et enseignement sont deux (2) réalités bien distinctes ayant chacune leurs objectifs, leurs propres critères de division et d'évaluation, etc..., et il est normal qu'il en soit ainsi. Un collège nous apparaît donc comme un organisme comportant deux (2) genres irréductibles de fonction dont l'équilibre est assuré par le conseil d'administration et le directeur général. C'est cette vision du collège

.../9

qui détermine le cadre de la présente grille d'analyse des programmes de formation. Afin de conserver une certaine cohérence par rapport aux documents 1 et 2 de CADRE, nous continuerons d'appeler "analyse institutionnelle" l'analyse de l'ensemble d'une institution d'enseignement. Toutefois, pour récupérer l'esprit du document no 3, nous distinguerons entre l'analyse des programmes institutionnels et celle des programmes pédagogiques.



Ces deux (2) analyses sont distinctes mais elles ne sont pas indépendantes. Le rapport en est un de complémentarité, chacune fournissant à l'autre les informations dont elle a besoin. Leur confusion risque d'engendrer au sein d'un collège un dédoublement coûteux et moins efficace des fonctions d'analyse. Par exemple, au sein d'une analyse d'un programme de formation, certaines questions relatives aux ressources financières disponibles, à la clientèle étudiante éventuelle, etc..., sont du ressort de l'analyse des programmes institutionnels. Les gens affectés à cette analyse de programme de formation ne devraient donc pas entreprendre eux-mêmes la recherche relative à ces questions, mais simplement la transmettre aux responsables de l'analyse des programmes institutionnels. Ceux-ci ayant déjà la compétence, l'entraînement et l'outillage nécessaires pour répondre à ces questions,

.../10

pourront le faire beaucoup plus efficacement out en exigeant des sommes d'argent moins élevées.

Ce qui précède ne signifie pas qu'une analyse d'un programme de formation ne doive pas tenir compte du facteur ressource, mais plutôt qu'elle ne doit pas étendre son étude jusqu'à la technicité administrative à l'origine de ces ressources. Supposons, par exemple, qu'un programme de formation est entravé dans son bon fonctionnement par le fait simpliste que les enseignants manquent toujours de craies à tableau. L'analyse de ce programme de formation devrait mettre ce problème en évidence, elle n'aurait pas toutefois à en rechercher les causes, cette recherche étant du ressort de l'analyse des programmes institutionnels.

Pour terminer, résumons l'esprit de ce premier chapitre en paraphrasant Alphonse Daudet: "à chacun son métier et la chèvre de Monsieur Séguin sera bien gardée".

CHAPITRE II

L'ANALYSE D'UN PROGRAMME DE FORMATION: DEFINITION ET DIVISION DE L'OBJET D'ANALYSE

A) Définition

Dans le document no 3, Monsieur Aubin définit un programme de formation de la façon suivante: "un programme de formation c'est un ensemble de personnes, de contenus, de procédés et d'instruments réunis organiquement dans la poursuite d'objectifs éducatifs.[4]

Cette définition ne respecte pas l'étymologie du mot "programme". En effet, selon son origine grecque, le mot "programme" sert essentiellement à désigner un écrit. C'est sciemment que Monsieur Aubin fait cet accroc à l'étymologie. Dans les visées de Monsieur Aubin, l'esprit importe plus que la lettre. D'un point de vue pratique, l'analyse d'un programme ne doit pas se borner à l'étude d'un écrit mais s'étendre à l'ensemble des réalités dont cet écrit constitue le plan idéal. Nous partageons l'esprit de la définition de Monsieur Aubin, mais nous croyons aussi que l'écrit, à titre de cadre de référence de la réalité, mérite une attention particulière puisqu'il peut être à la source de certains problèmes d'ordre structural ou fonctionnel se retrouvant dans la réalité. C'est pourquoi nous considérerons un programme comme un écrit comportant deux (2) moments: celui de sa conception et celui de sa réalisation. Nous distinguerons de plus les programmes de formation, des programmes de discipline. Dans la mesure où les départements du secteur professionnel

---

[4] L'analyse institutionnelle, Document no 3, page 10.

.../12

assume à l'heure actuelle la "responsabilité" de ces deux (2) types de programme il nous a semblé utile d'expliciter leur différence afin d'éviter toute confusion. Voici donc les définitions que nous suggérons tenant compte des remarques qui précèdent:

1- Programmes de formation et programmes de disciplines

Par "programme" nous entendons: un écrit fixant à l'avance les objectifs, l'ordre, les modalités de déroulement et les interrelations de diverses opérations.

Sur le plan pédagogique, il y a lieu de distinguer deux (2) grands types de programmes: les programmes de disciplines et les programmes de formation.

Les programmes de disciplines portent sur les opérations de traitement et de communication d'informations scientifiques, littéraires, artistiques ou philosophiques selon le cas.

Les programmes de formation portent sur l'opération d'intégration des différentes disciplines, en fonction des ressources disponibles et des besoins du milieu et de l'étudiant.

2- Conception et réalisation

Un programme de formation peut être envisagé selon deux (2)

.../13

moments: celui de sa conception et celui de sa réalisation. La conception est le moment théorique d'un programme, celui où par les actes de réflexion et de calcul, on élabore le plan détaillé du programme. Son résultat est un écrit.

La réalisation est le moment pratique d'un programme, celui où on implantera concrètement le plan élaboré au premier moment. Son résultat est une réalité.

B) Division

Un programme de formation, tel que nous l'avons défini, organise théoriquement et pratiquement l'unité d'un ensemble d'opérations. Qui dit: "unité", dit: "objectifs opérationnels". Pour être opérationnel, un objectif doit être suffisamment élaboré pour qu'on puisse en vérifier la réalisation. Par exemple, l'énoncé suivant ne constituerait pas pour nous un objectif opérationnel: "le programme de formation en informatique a pour objectif de former un technicien en informatique". Par son caractère tautologique et sa généralité, cet énoncé n'est susceptible d'aucune vérification ultérieure. Pour qu'il le devienne, il faudrait définir en termes d'habiletés et de connaissances acquises, et de la façon la plus exhaustive possible, ce qu'on entend par "technicien en informatique".

.../14

1- Objectifs

Dans cet esprit, nous entendons par "objectifs" la description en termes de connaissances et d'habiletés à acquérir de l'achèvement qu'un étudiant pourrait atteindre en suivant ce programme. En d'autres mots, il s'agit de dresser le profil d'un étudiant ayant obtenu son D.E.C. dans un programme donné.

Les objectifs peuvent se diviser en trois (3) grandes catégories:

- Objectifs de la spécialité (cours de la spécialité),
- Objectifs nationaux (cours communs),
- Objectifs personnels (cours optionnels et/ou cours complémentaires).

Ces objectifs auraient avantage à être formulés de la façon suivante:

"L'étudiant ayant obtenu son D.E.C. dans tel programme sera capable de X, il aura parcouru le cheminement commun Y et le cheminement Z de son choix, les variables "x, y et z" étant remplies par les grandes catégories de connaissances et d'habiletés que l'étudiant devrait avoir acquises."

.../15

2- Quatre (4) objets d'analyse

Si nous conjuguons ensemble les moments d'un programme de formation et ses objectifs, nous obtenons ainsi quatre (4) objets d'analyse:

1- La conception des objectifs,

2- La programmation (conception du programme),

3- La réalisation du programme,

4- Les résultats (réalisation des objectifs).

N.B. 1) Remarquons que la nature et l'ordre de ces quatre (4) objets d'analyse correspond exactement à la structure fondamentale des cycles d'"accountability" de L.H. Browder, présenté par Monsieur Lucier dans le document no 4.(5)

2) Remarquons que par rapport au modèle CIPP de Stufflebeam, l'étude de l'objet numéro 1 correspond à l'analyse du contexte et que celle de l'objet numéro 4 correspond à l'analyse des résultats (product).

---

(5) L'analyse institutionnelle, Document no 4, page 34.

CHAPITRE III

L'ANALYSE D'UN PROGRAMME DE FORMATION: FORME ET PROCESSUS GENERAL D'ANALYSE

A) Forme de l'analyse

1- Réflexion sur l'acte d'analyse: le modèle organique

L'analyse est l'un des nombreux processus intellectuels que nous a légués la Grèce antique. Dans la langue d'Homère le mot "analyser" comportait des connotations qui se sont perdues lors de sa transposition dans les langues modernes. Le verbe grec "ἀναλύειν" dans son sens concret signifiait "délier", et sur le plan intellectuel, il servait à désigner un acte de division respectant l'unité fonctionnelle de son objet par opposition à une division par coupure ou par déchirure. La langue grecque, de plus, possédait deux (2) mots servant à rendre l'idée de totalité: les mots "ὅλον" et "πᾶν". Le mot "πᾶν" exprimait l'idée d'un tout obtenu par simple addition: une somme. Le mot "ὅλον" servait à désigner une totalité organisée dont l'exemple parfait est le vivant.(6) Une catactéristique importante des touts organisés c'est d'être presque toujours à la fois tout et partie. Par exemple, le foie est un tout par rapport aux cellules hépatiques qui le composent, mais une partie par rapport au système digestif.

(6) Sur la notion "HOLON" cf. Arthur Koestler, Le Cheval dans la locomotive, Calmann-Levy, Paris, 1968, p. 48-60.

.../17

Tenant compte des remarques précédentes concernant l'acte d'analyse, nous proposons donc un modèle organique à titre de cadre interne de l'analyse d'un programme de formation. Ce modèle consiste simplement à transposer par analogie les catégories de la physiologie en critères de division d'un collège. Dans cette optique, le collège devient un organisme dont les individus constituent les cellules et dont les différents services constituent des organes ou des systèmes selon l'étendue de leurs ramifications. Quant aux programmes de formation, nous les considérons aussi comme des systèmes. Ce modèle organique pourra servir de cadre de référence aussi bien à l'analyse institutionnelle qu'à l'analyse des programmes.

Les vertus de ce modèle apparaîtront surtout lors de la rédaction des questions. Il nous servira à déterminer non seulement la formulation des questions mais aussi à qui elles doivent s'adresser et qui elles concernent. Un programme de formation est une réalité vivante composée de multiples variables dont certaines visent à accélérer ou à freiner telle ou telle dimension, et ceci pour toutes sortes de raisons dont l'une est parfois qu'elles sont en état de compensation. C'est dans l'espoir de saisir cette unité fonctionnelle dans sa totalité et son devenir que nous proposons ce modèle organique dont l'avantage est de respecter l'idée grecque d'analyse c'est-à-dire de toujours choisir

.../18

l'unité fonctionnelle de notre objet comme critère de division.

2- Le modèle cybernétique

La cybernétique est la science des mécanismes auto-régulateurs. Cette nouvelle science s'est avérée un outil de choix pour la plupart des autres disciplines scientifiques dont la biologie et les sciences de l'administration. Son utilisation dans une analyse de programme est donc des plus pertinentes, voire même indispensable. Le modèle CIPP de Stufflebeam est justement un modèle cybernétique; aussi allons-nous l'utiliser pour présenter l'esprit de la cybernétique.(7)

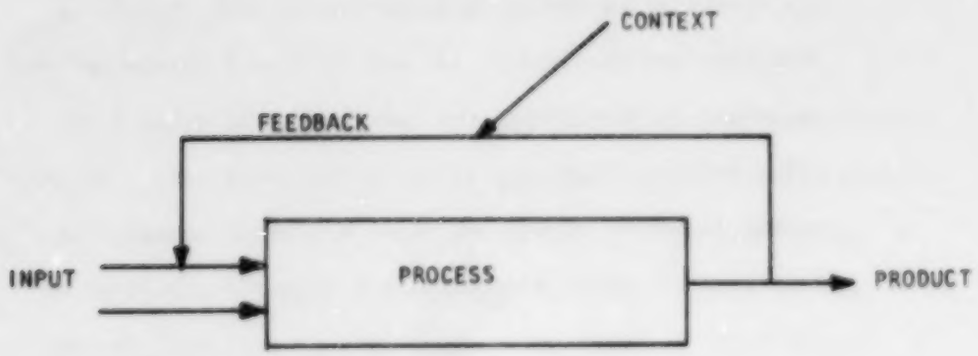


Schéma du modèle de Stufflebeam

(7) Pour plus d'informations sur la cybernétique, cf. Henri Laborit, L'Homme et la ville, Flammarion, Paris, 1971, p. 11-17.

Ce schéma est un servo-mécanisme, c'est-à-dire le modèle dont se servira la cybernétique pour décrire tout organisme en bonne santé. La flèche nommée "context" le caractérise. Elle symbolise en fait une commande, extérieure à ce système, lui permettant de s'adapter en fonction des variations du milieu extérieur. La flèche, "feed-back intérieur", symbolise l'équilibre ou la constante devant être maintenue par le "process". Le fonctionnement normal de ce système est le suivant: le contexte analysant le milieu extérieur indique au feed-back intérieur quel équilibre il doit viser; celui-ci, analysant le "product" qui doit atteindre cet équilibre, s'occupe d'accélérer ou de freiner le "process" selon que le "product" s'avère inférieur ou supérieur à l'équilibre désiré.

Qu'adviendrait-il si le "context" cessait de fonctionner? Notre servo-mécanisme se transformerait alors en régulateur à constance. Autrement dit, il continuerait à produire toujours le même équilibre peu importe les variations du milieu. Qu'adviendrait-il si le "context" cessait de fonctionner et que le feed-back intérieur allait dans le même sens que l'""input". Le servo-mécanisme se transformerait alors en régulateur à tendance. C'est-à-dire qu'il produirait alors un "product" s'amplifiant jusqu'à l'auto-

.../20

destruction du système par épuisement de l'"input". Ces maladies des systèmes sont elles-mêmes instructives. Par exemple, dans le cas d'un programme de formation tendant à se scléroser et ne répondant plus au milieu, deux (2) hypothèses seraient à vérifier: ou le "context" ne remplit plus son rôle, ou le feed-back intérieur ne répond plus à la commande du "context". Nous utiliserons, pour le moment, la cybernétique à une autre fin, celle de montrer comment l'analyse d'un programme peut s'insérer au sein même de l'unité fonctionnelle d'un programme de formation.

3- Unité fonctionnelle et analyse d'un programme de formation

Au deuxième chapitre de ce document, nous avons divisé notre objet d'analyse de façon à obtenir quatre (4) nouveaux objets d'analyse:

- la conception des objectifs,
- la programmation,
- la réalisation du programme,
- les résultats.

Au début du présent chapitre, nous avons insisté sur l'importance de tenir compte de l'unité fonctionnelle d'un objet d'analyse pour le diviser. Nous allons maintenant

.../21

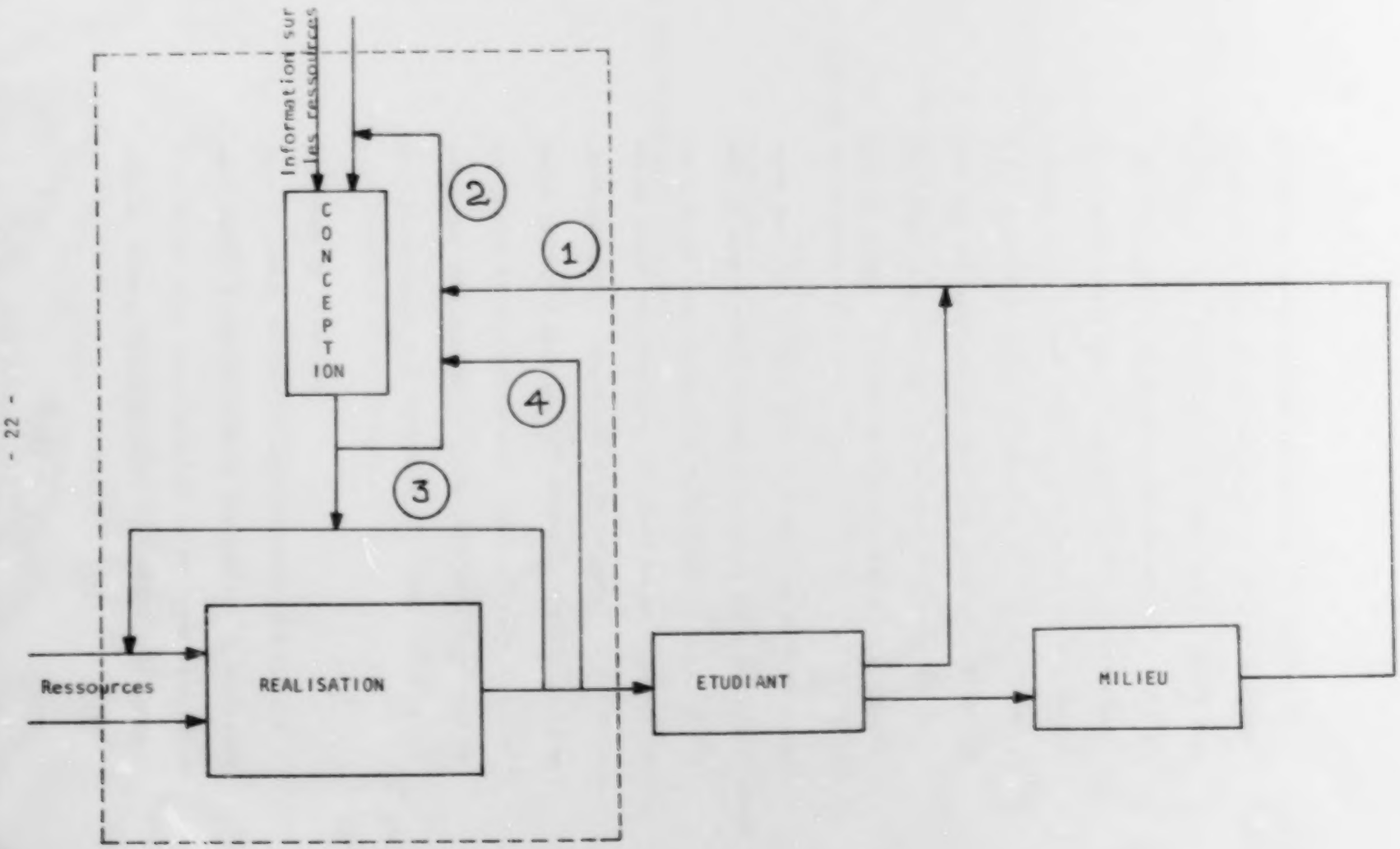
montrer comment cette division s'est effectuée en fonction d'une unité fonctionnelle; ce qui nous servira, en même temps, à montrer comment une analyse de programme peut s'insérer au sein du fonctionnement normal d'un programme de formation.

Dans la division d'un programme de formation, deux (2) fonctions apparaissent de façon manifeste. Ce sont la conception et la réalisation. Une troisième fonction se cache toutefois derrière les notions d'"objectif" et de "programmation". Qu'est-ce qu'un objectif et une programmation sinon une commande? La fonction de commande constitue l'unité fonctionnelle d'un programme. C'est ce qui rend le modèle cybernétique si intéressant à son sujet, comme nous pourrons le voir dans le schéma de la page suivante.

Dans ce schéma, la ligne pointillée encadre le système programme de formation. Ce système est constitué de deux (2) servo-mécanismes dont les "process" respectifs sont la conception et la réalisation. Ce qui produit l'unité de ce schéma c'est la signification des quatre (4) flèches numérotées. Chacune de ces flèches symbolise une commande et du même coup représente un objet d'analyse. On obtient ainsi en même temps l'objet d'analyse et le rôle de cette analyse au sein du système. Le rôle de chaque analyse se trouve ainsi intégré au

.../22

SCHEMA CYBERNETIQUE D'UN PROGRAMME DE FORMATION



fonctionnement même du programme.

1: Analyse de la conception des objectifs,

2: Analyse de la programmation,

3: Analyse de la réalisation du programme,

4: Analyse des résultats.

B) Processus général d'analyse

Au sein des quatre (4) grands types d'analyse précédents, nous proposons l'approche suivante:

1- Observation de la situation dans son ensemble,

2- Délimitation du champ d'investigation,

3- Elaboration des critères d'interprétation des données à recueillir,

4- Choix et construction d'un instrument de cueillette,

5- Cueillette et compilation des données,

6- Interprétation des données en fonction des critères établis en 4,

7- Conclusion.

N.B. Les étapes 1 et 2 ont pour but de favoriser la pertinence des questions.

.../24

Les étapes 3 et 4 ont pour but de s'assurer de la signification des réponses.

Les étapes 5 et 6 permettront alors d'obtenir des réponses précises.

Ce processus général d'analyse devrait s'appliquer, selon nous, aux questions qui vont suivre. Ces questions ne sont pas celles qui devront être posées lors de l'analyse, ce sont des catégories auxquelles des questions plus détaillées devront chercher à répondre. Ces catégories sont formulées de façon à ce que l'on obtienne des informations concernant non seulement le produit de la fonction analysée (produit = objectifs et programmes écrits ou réalisés), mais aussi des informations concernant les modalités d'accomplissement de la fonction (fonction = conception ou réalisation).

ANALYSE DE TYPE 1: conception des objectifs

Quels sont les objectifs?

Quels sont les besoins du milieu et de l'étudiant?

Par quel processus ces besoins furent-ils recueillis?

Par quel processus ces besoins furent-ils traduits en objectifs?

.../25

ANALYSE DE TYPE 2: La programmation

Quel est le programme?

Repond-il à l'ensemble des objectifs?

De quelle façon le fait-il?

Quelle est, en théorie, la stratégie d'implantation du programme?

ANALYSE DE TYPE 3: La réalisation du programme

Y a-t-il une unité de base structurée pour coordonner la réalisation des objectifs du programme?

Si oui, quel est son fonctionnement?

Si non, par quel mécanisme cette coordination s'effectue-t-elle?

Ce fonctionnement correspond-il au programme théorique?

Quelle fut la stratégie d'implantation du programme?

.../26

ANALYSE DE TYPE 4 : Les résultats.

Quels sont les résultats du programme?

Correspondent-ils aux objectifs?

Comment les résultats furent-ils recueillis?

CONCLUSION

A QUELLES FINS CETTE GRILLE D'ANALYSE PEUT ETRE UTILISEE

Il nous semble opportun de conclure cette première partie de notre document en déterminant ce à quoi cette grille peut servir, et surtout ce à quoi elle ne doit pas servir. Les résultats décevants obtenus au moyen de certains outils sont souvent dus à un usage à mauvais escient; aussi ne saurions-nous trop enjoindre le lecteur à bien retenir ce qui suit.

Premièrement, faisant suite en cela à Monsieur Aubin, (A.I., document no 3, page 8) nous croyons qu'il importe de distinguer le "moment neutre de l'analyse" de la "phase plus engagée de l'évaluation". Une fois achevée, une analyse d'un programme pourra éventuellement servir d'outil de base à une évaluation; mais on ne doit pas, au moment de l'accomplissement de cette analyse, confondre entre elles, des attitudes d'analyse, et des attitudes d'évaluation. Par exemple, les critères auxquels nous faisons souvent appel, sont des critères de division ou d'interprétation des données, mais jamais des critères d'évaluation. Les résultats de cette grille d'analyse pourront donc servir après coup pour une évaluation, mais cette grille en elle-même ne doit pas servir d'outil d'évaluation.

Deuxièmement, cette grille fut pensée de façon à analyser l'ensemble des dimensions d'un seul programme. Elle ne saurait donc servir à analyser l'ensemble des programmes d'un collège. Cette étude de l'ensemble des

.../28

programmes d'un collège devrait relever, d'après nous, d'une synthèse des différentes analyses de ces programmes. En ce qui concerne les dimensions, celles-ci correspondent, dans notre grille, aux types d'analyse, et ceux-ci sont séquentiels. On ne saurait donc effecteur une analyse de type II sans avoir au préalable effectué une analyse de type I , et ainsi de suite.

Bien qu'elle soit conçue pour analyser un programme déjà existant et ne comportant pas de problème majeur, la présente grille pourrait toutefois servir d'étude préalable à l'ouverture d'un programme, ou d'étude spéciale concernant un problème particulier. Dans le premier cas, il s'agira évidemment d'une analyse de type I et II amplifiée. Dans le second cas, il s'agira d'amplifier le type d'analyse où nous croyons discerner un problème, en n'oubliant pas d'effectuer les types d'analyse antérieurs à celui-ci.

Finalement, en ce qui concerne les types d'analyse 1 et 2, il y a lieu de distinguer deux niveaux d'analyse. En effet, ces deux types d'analyse portent sur la conception des objectifs et des programmes; or, ce processus de conception devrait idéalement lui-même contenir une analyse. Il y a donc lieu de distinguer ici l'analyse de la conception de l'analyse qui s'insère au sein du processus de conception. Dans le cas où l'analyse au sein de la conception n'aurait pas été accomplie, il nous a semblé pratique de l'inclure dans l'analyse de la conception, ceci afin d'éviter de multiplier à outrance les analyses d'analyses. C'est en ce sens que les types d'analyse 1 et 2 pourraient éventuellement servir d'étude préalable à l'ouverture d'un programme.

Gilles Boudrias
Le 20 février 1978
Révisé le 13 mars 1978

ANNEXE XVI

college de sherbrooke

475, RUE PARC
SHERBROOKE, QUÉBEC, CANADA
J1H 5M7

SERVICES PEDAGOGIQUES - DIRECTION DES PROGRAMMES

DEMANDE DE SUBVENTION PRESENTEE A LA DGEC (SERVICE DE RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT) DANS LE CADRE DES PROJETS RELATIFS AU DEVELOPPEMENT D'OUTILS DE GESTION POUR 1978-1979

TITRE DU PROJET:

ANALYSE DES PROGRAMMES DE FORMATION: EXPERIMENTATION D'UN GUIDE PRATIQUE ET ADAPTATION AU NIVEAU PROVINCIAL (DANS LE CADRE DE L'ANALYSE INSTITUTIONNELLE).

RESPONSABLE DU PROJET:

M. ROGER FROT, Directeur des programmes pédagogiques

DATE:

13 MARS 1978

SIGNATURE: _____

Roger Frot
Directeur des programmes
pédagogiques.

1- ETAT DE LA QUESTION

Dans le cadre du programme de subvention de la DGEC relatif aux projets de développement d'outils de gestion, le Collège de Sherbrooke a été autorisé, pour l'année scolaire 1977-1978, à réaliser une étude sur "L'évaluation des programmes de formation dans le cadre de l'analyse institutionnelle".

Les objectifs de cette recherche étaient les suivants (résumé):

- Procéder à l'évaluation systématique de quatre (4) programmes de formation (sciences expérimentales, arts plastiques, Techniques de réadaptation et Techniques administratives),

- Produire un guide d'évaluation de la réalisation d'un programme de formation à la lumière des quatre (4) évaluations effectuées dans le projet.(1)

Suite à une rencontre le 16 août 1977 entre la Direction des services pédagogiques du Collège (MM. René Aubry, Directeur des services pédagogiques et Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques, tous deux membres de l'équipe de recherche) et MM. Pierre Gingras (Service de recherche et développement de la DGEC) et Gabriel Aubin (CADRE) il fut convenu:

1- Qu'étant donné le montant accordé à titre de subvention par le Service de recherche et développement de la DGEC pour l'année scolaire 1977-1978, le projet de recherche ne porterait que sur deux (2) programmes (un de l'enseignement général et un de l'enseignement professionnel),(2)

2- Que l'objectif principal du projet serait de produire un guide sur l'analyse locale des programmes de formation pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau,(3)

3- Que monsieur Gabriel Aubin, membre de l'équipe de recherche du CADRE travaillant sur l'analyse institutionnelle, agirait à titre de personne-ressource dans le projet,

4- Qu'un représentant du Service de recherche et développement de la DGEC collaborerait également, de façon très étroite, avec les membres du projet de recherche,(3)

(NOTE: Monsieur Pierre Gingras a été la personne désignée par le Service de recherche et développement de la DGEC pour participer à ces travaux).

---

(1) Extrait du Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, page 131.

(2) Ibid; page 132.

(3) Ibid; page 133.

5- Que les deux (2) programmes choisis seraient: sciences humaines et informatique).

Aux fins de cette recherche, nous avons constitué une équipe de recherche, laquelle comprend les personnes suivantes:

- René Aubry, Directeur des services pédagogiques,
- Gilles Boudrias, Professeur de philosophie (professeur ayant déjà participé à plusieurs travaux sur les programmes de formation),
- Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques et Responsable du projet de recherche,
- Liem Nguyen, Professeur d'informatique.

1.1- Echéancier général (cf. ANNEXE I)

29 août au 30 septembre	:	analyse critique de la littérature existante relative à la présente étude;
3 octobre au 28 octobre	:	définition d'un programme de formation et situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme;
31 octobre au 2 décembre	:	élaboration (liste) des paramètres de l'analyse;
5 décembre au 16 décembre	:	examen critique de la première étape et planification de la 2e session;
15 janvier au 17 février	:	rédaction d'un document synthèse, du rapport d'étape et de l'échéancier de la session 78-1;
Semaine du 20 février	:	élaboration sommaire des questions; Préparation de la session d'étude avec tous les membres de l'équipe de recherche;
2 et 3 mars	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
6 mars au 31 mars	:	- révision du document synthèse suite à la session d'étude, - formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type I (cf. document synthèse - ANNEXE III)

3 avril au 14 avril	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 2 (cf. document synthèse - ANNEXE III);
Semaine du 17 avril (1 à 2 jours)	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
17 avril au 28 avril	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 3 (cf. document synthèse - ANNEXE III);
1er mai au 12 mai	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 4 (cf. document synthèse - ANNEXE III);
Semaine du 15 mai (2 jours)	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
19 mai au 15 juin	:	deuxième rapport d'étape et rédaction d'un document synthèse relatif à la deuxième partie de la grille d'analyse.

1.2- Méthodologie de travail

1.2.1- Nombre de personnes impliquées directement dans la recherche: 4 (voir précédemment).

Monsieur Gilles Boudrias agit à titre de rechercheiste et rédige les documents de travail à partir, soit de commentaires des membres de l'équipe, soit des documents de référence; tous ces documents sont ensuite discutés lors de la réunion hebdomadaire des membres de l'équipe et un document final est préparé.

1.2.2- MM. Gabriel Aubin (CADRE) et Pierre Gingras (S.R.D. DGEC) participent à une réunion mensuelle (en général) avec les membres de l'équipe de recherche:

- critique des documents préparés,

- orientation du projet vs les objectifs poursuivis par CADRE (analyse institutionnelle) et le Service de recherche et développement de la DGEC.

- formulation de conseils,

- etc...

1.2.3- Rencontre d'évaluation du projet le 17 janvier 1978 entre MM. Gabriel Aubin, Pierre Gingras et Roger Frot: plusieurs points sont soulevés et étudiés. Une étude de ces commentaires est effectuée par les membres de l'équipe de recherche (cf. ANNEXE II). Par ailleurs, un document de travail tenant compte de ces remarques et/ou suggestions est alors préparé et discuté par les membres de l'équipe de recherche aux fins de présentation d'un document synthèse (cf. ANNEXES III et IV).

1.2.4- Session d'étude (2 et 3 mars) entre tous les membres impliqués: discussion des documents mentionnés précédemment et plan de travail pour la période du 3 mars au 15 juin 1978;

Deux autres sessions d'étude sont prévues:

- semaine du 17 avril,
- semaine du 15 mai.

1.3- Explications concernant la démarche poursuivie

1.3.1- Les objectifs de la DGEC et l'orientation de notre démarche.

Considérons d'abord les différents éléments du mandat essentiel que nous avait confié la DGEC. Il s'agissait de produire:

1- un guide

2- d'analyse

3- locale

4- des programmes de formation

5- "pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau"

6- s'apparentant "aux travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle"

7- et tenant compte des "dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution" (1)

(1) Extrait du Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, pages 132 et 133.

Les éléments 4 et 6 concernent surtout le contenu de notre grille d'analyse et sont explicitement développés dans notre document synthèse: "Grille d'analyse des programmes de formation - 1re partie: fondements théoriques" (cf. ANNEXE III). Aussi référons-nous le lecteur à ce document pour juger de la façon dont ils furent traités.

Les quatres (4) autres éléments concernent la forme de notre grille d'analyse et, bien qu'ils n'apparaissent pas explicitement dans notre document synthèse, ce sont eux qui ont déterminé l'orientation de notre démarche.

Premièrement, il nous a fallu choisir quelle sorte de guide nous allions produire. Fallait-il produire un guide théorique permettant la construction d'une analyse, ou un guide pratique, une sorte de livre de recettes? Dans le premier cas, nous risquions le reproche de manquer de précision; dans le second, nous risquions celui de manquer d'une vue d'ensemble. Pour contourner ce dilemme, nous avons décidé de produire une grille d'analyse comportant ces deux (2) facettes. Il s'agirait d'un livre de recettes pouvant être utilisé sans préambule mais qui serait quand même accompagné d'un exposé de ses fondements théoriques.

Deuxièmement, cette analyse devant s'effectuer localement et de ce fait avec des budgets et des moyens modestes, elle ne devrait prétendre ni à l'ampleur, ni à la complexité, ni à la rigueur d'une recherche scientifique.(1)

Finalement, cette grille d'analyse se devait d'être assez générale pour convenir à tout le réseau des collèges de la province; tout en étant assez précise, pour exprimer les dimensions vécues d'un programme. Le moyen que nous avons trouvé pour répondre à cette double exigence, c'est d'insérer le processus d'analyse au sein même du fonctionnement normal d'un programme (cf. document synthèse, chapitre III- ANNEXE III). D'une part, le cadre de cette insertion est, d'après nous, suffisamment général pour convenir à n'importe quel programme de n'importe quel collège; d'autre part, le processus d'analyse étant intégré au fonctionnement

---

(1) Note: par analyse, nous entendons ici celle qui pourra être effectuée ultérieurement par des collèges intéressés et non notre propre recherche.

5- Que les deux (2) programmes choisis seraient: sciences humaines et informatique).

Aux fins de cette recherche, nous avons constitué une équipe de recherche, laquelle comprend les personnes suivantes:

- René Aubry, Directeur des services pédagogiques,
- Gilles Boudrias, Professeur de philosophie (professeur ayant déjà participé à plusieurs travaux sur les programmes de formation),
- Roger Frot, Directeur des programmes pédagogiques et Responsable du projet de recherche,
- Liem Nguyen, Professeur d'informatique.

1.1- Echéancier général (cf. ANNEXE I)

29 août au 30 septembre	:	analyse critique de la littérature existante relative à la présente étude;
3 octobre au 28 octobre	:	définition d'un programme de formation et situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme;
31 octobre au 2 décembre	:	élaboration (liste) des paramètres de l'analyse;
5 décembre au 16 décembre	:	examen critique de la première étape et planification de la 2e session;
15 janvier au 17 février	:	rédaction d'un document synthèse, du rapport d'étape et de l'échéancier de la session 78-1;
Semaine du 20 février	:	élaboration sommaire des questions; Préparation de la session d'étude avec tous les membres de l'équipe de recherche;
2 et 3 mars	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
6 mars au 31 mars	:	- révision du document synthèse suite à la session d'étude, - formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type I (cf. document synthèse - ANNEXE III)

3 avril au 14 avril	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 2 (cf. document synthèse - ANNEXE III);
Semaine du 17 avril (1 à 2 jours)	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
17 avril au 28 avril	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 3 (cf. document synthèse - ANNEXE III);
1er mai au 12 mai	:	formulation des questions et détermination du mode de cueillette des données concernant l'analyse de type 4 (cf. document synthèse - ANNEXE III);
Semaine du 15 mai (2 jours)	:	session d'étude de tous les membres de l'équipe de recherche;
19 mai au 15 juin	:	deuxième rapport d'étape et rédaction d'un document synthèse relatif à la deuxième partie de la grille d'analyse.

1.2- Méthodologie de travail

1.2.1- Nombre de personnes impliquées directement dans la recherche: 4 (voir précédemment).

Monsieur Gilles Boudrias agit à titre de rechercheiste et rédige les documents de travail à partir, soit de commentaires des membres de l'équipe, soit des documents de référence; tous ces documents sont ensuite discutés lors de la réunion hebdomadaire des membres de l'équipe et un document final est préparé.

1.2.2- MM. Gabriel Aubin (CADRE) et Pierre Gingras (S.R.D. DGEC) participent à une réunion mensuelle (en général) avec les membres de l'équipe de recherche:

- critique des documents préparés,

- orientation du projet vs les objectifs poursuivis par CADRE (analyse institutionnelle) et le Service de recherche et développement de la DGEC,

- formulation de conseils,

- etc...

1.2.3- Rencontre d'évaluation du projet le 17 janvier 1978 entre MM. Gabriel Aubin, Pierre Gingras et Roger Frot: plusieurs points sont soulevés et étudiés. Une étude de ces commentaires est effectuée par les membres de l'équipe de recherche (cf. ANNEXE II). Par ailleurs, un document de travail tenant compte de ces remarques et/ou suggestions est alors préparé et discuté par les membres de l'équipe de recherche aux fins de présentation d'un document synthèse (cf. ANNEXES III et IV).

1.2.4- Session d'étude (2 et 3 mars) entre tous les membres impliqués: discussion des documents mentionnés précédemment et plan de travail pour la période du 3 mars au 15 juin 1978;

Deux autres sessions d'étude sont prévues:

- semaine du 17 avril,
- semaine du 15 mai.

1.3- Explications concernant la démarche poursuivie

1.3.1- Les objectifs de la DGEC et l'orientation de notre démarche.

Considérons d'abord les différents éléments du mandat essentiel que nous avait confié la DGEC. Il s'agissait de produire:

1- un guide

2- d'analyse

3- locale

4- des programmes de formation

5- "pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau"

6- s'apparentant "aux travaux du CADRE sur l'analyse institutionnelle"

7- et tenant compte des "dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution" (1)

(1) Extrait du Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, pages 132 et 133.

Les éléments 4 et 6 concernent surtout le contenu de notre grille d'analyse et sont explicitement développés dans notre document synthèse: "Grille d'analyse des programmes de formation - 1re partie: fondements théoriques" (cf. ANNEXE III). Aussi référons-nous le lecteur à ce document pour juger de la façon dont ils furent traités.

Les quatres (4) autres éléments concernent la forme de notre grille d'analyse et, bien qu'ils n'apparaissent pas explicitement dans notre document synthèse, ce sont eux qui ont déterminé l'orientation de notre démarche.

Premièrement, il nous a fallu choisir quelle sorte de guide nous allions produire. Fallait-il produire un guide théorique permettant la construction d'une analyse, ou un guide pratique, une sorte de livre de recettes? Dans le premier cas, nous risquions le reproche de manquer de précision; dans le second, nous risquions celui de manquer d'une vue d'ensemble. Pour contourner ce dilemme, nous avons décidé de produire une grille d'analyse comportant ces deux (2) facettes. Il s'agirait d'un livre de recettes pouvant être utilisé sans préambule mais qui serait quand même accompagné d'un exposé de ses fondements théoriques.

Deuxièmement, cette analyse devant s'effectuer localement et de ce fait avec des budgets et des moyens modestes, elle ne devrait prétendre ni à l'ampleur, ni à la complexité, ni à la rigueur d'une recherche scientifique.(1)

Finalement, cette grille d'analyse se devait d'être assez générale pour convenir à tout le réseau des collèges de la province; tout en étant assez précise, pour exprimer les dimensions vécues d'un programme. Le moyen que nous avons trouvé pour répondre à cette double exigence, c'est d'insérer le processus d'analyse au sein même du fonctionnement normal d'un programme (cf. document synthèse, chapitre III - ANNEXE III). D'une part, le cadre de cette insertion est, d'après nous, suffisamment général pour convenir à n'importe quel programme de n'importe quel collège; d'autre part, le processus d'analyse étant intégré au fonctionnement

---

(1) Note: par analyse, nous entendons ici celle qui pourra être effectuée ultérieurement par des collèges intéressés et non notre propre recherche.

normal du programme, il permettra d'obtenir une information fraîche et pertinente concernant le vécu du programme et surtout il permettra aux intéressés de prendre conscience de la situation. Cette prise de conscience par les intéressés sera, d'après nous, l'une des vertus principales de notre grille d'analyse: dans un contexte démocratique, aucun changement, quelque bénéfique qu'il soit, ne saurait être obtenu sans une motivation préalable de la "base".

A défaut d'obtenir cette motivation, on pourrait arriver à la conclusion facile qu'une analyse des programmes de formation au niveau local est irréalisable ("cul de sac").

C'est de cette façon que nous avons tenté de répondre aux exigences formelles de la DGEC. L'élément "dimension vécue" nous est apparu comme étant celui qui devait déterminer la spécificité de notre grille d'analyse. Il nous a donc fallu repenser de façon empirique les documents du CADRE, et les adapter à cette exigence. Nous y avons consacré tout un semestre, mais nous ne croyons pas pour autant avoir perdu notre temps. D'abord, parce que cette réflexion empirique était inévitable et aussi parce que la solidité de tout édifice repose avant tout sur ses fondements.

1.3.2- Deux dimensions du cheminement effectué par l'équipe de recherche pendant la session 77-3:

1- la relation entre l'échéancier que nous nous étions fixés et la démarche que nous avons effectuée,

2- la relation entre les principaux documents produits au cours de la session 77-3 et le document synthèse produit au début de la session 78-1 et intitulé "Grille d'analyse des programmes de formation. Ire partie: fondements théoriques" (cf. ANNEXE III).

Ces deux (2) dimensions sont développées dans le document intitulé: "Rapport d'étape de la session 77-3 et échéancier de la session 78-1- 9 février 1978 (ANNEXE I).

2- ETAT ACTUEL DES TRAVAUX (AOUT 1977 AU 10 MARS 1978): RAPPORT D'ETAPE

A cet effet, nous nous permettrons de dresser ici une liste de tous les travaux, ou démarches, réalisés par l'équipe de recherche depuis le début jusqu'au 10 mars 1978:

- Définition et précision des objectifs de la recherche avec CADRE et le Service de recherche et développement de la DGEC;

- Mise en place de l'équipe de recherche;

- Précision des objectifs du projet avec les membres de l'équipe de recherche:

  - choix des deux (2) programmes: sciences humaines et informatique,

  - répartition des tâches dans l'équipe,

  - sélection des ouvrages à consulter (analyse critique de la littérature existant sur le sujet: en particulier les documents de CADRE - Analyse institutionnelle et les documents de base).

- Rédaction de documents de travail et étude desdits documents par l'équipe de recherche et les personnes-ressources (cf. point 3 du présent texte);

- Rédaction d'un document synthèse - Rapport d'étape au 1er mars 1978;

- Etude de l'opportunité de poursuivre la présente recherche en 1978-1979:

  A partir des données recueillies dans la présente recherche (1977-1978) et du guide théorique qui sera élaboré en juin 1978, envisager pour l'année scolaire 1978-1979 l'application pratique de ce guide dans les deux (2) programmes concernés, soit sciences humaines et informatique. Importance d'une telle démarche: validation du test (conçu théoriquement) et adaptation au niveau des autres collèges du réseau.

3- LISTE DES DOCUMENTS DISPONIBLES

3.1- Liste des documents de référence (cf. ANNEXE V).

3.2- Liste des documents de travail élaborés par les membres de l'équipe de recherche (cf. ANNEXE VI).

4- ECHEANCIER DES ACTIVITES POUR LA PERIODE DU 10 MARS 1978 AU 30 JUIN 1978

Dans le cadre de l'échéancier général mentionné au point 1.1 du présent document, nous envisageons les opérations suivantes pour la période allant du 10 mars au 30 juin 1978:

1- A partir du document synthèse - pages 23 à 26 (cf. ANNEXE III), dresser le cadre général du questionnaire afin d'en assurer la cohérence et le caractère exhaustif;

2- A partir de l'observation de la réalité locale des programmes concernés, élaborer les questions précises eu égard aux objectifs fixés par le cadre général;

3- Déterminer les modes de cueillette des données et dans les cas possibles, indiquer, de façon précise, la source de ces données (adresse, noms, responsables, ...);

4- Présenter une grille provisoire d'analyse des programmes de formation au niveau local aux fins d'expérimentation durant l'année scolaire 1978-1979.

Les opérations précédentes 2 et 3 seront effectuées pour chaque type d'analyse soit:

- analyse de la conception des objectifs,
- analyse de la programmation,
- analyse de la réalisation du programme,
- analyse des résultats (réalisation des objectifs) (cf. ANNEXE III, page 14).

5- RECOMMANDATIONS PRELIMINAIRES: DEMANDE D'UNE NOUVELLE SUBVENTION POUR POURSUIVRE L'ETUDE EN 1978-1979

D'après le mandat qui nous fut confié par la DGEC, la spécificité de notre projet de recherche par rapport "aux travaux poursuivis par le Service des programmes" réside "en ce qu'il analyse les dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution, et non le programme dans une optique provinciale".(1) Nous avons cru discerner dans les mots "dimensions vécues" un certain intérêt en faveur d'une approche empirique de la question. Le CADRE, jusqu'ici, a accompli un excellent travail consistant à recueillir et à résumer les différentes théories américaines de gestion scolaire. Il reste maintenant à adapter et à tester ces instruments par rapport à la réalité québécoise. Nous croyons que c'est dans ce processus d'adaptation et de vérification des instruments que se situe notre contribution à la recherche concernant l'analyse des programmes de formation.

---

(1) Extrait du Rapport sur l'analyse des projets soumis au Service de recherche et développement de la DGEC 1977-1978 - Novembre 1977, page 132.

Au point où nous en sommes actuellement dans notre recherche, nous avons traversé la phase adaptation; il nous reste maintenant à entreprendre celle de la vérification. En d'autres mots, notre grille d'analyse nous apparait à l'heure actuelle comme un ensemble d'hypothèses inspirées de certains documents du CADRE et élaborées à partir de l'observation des faits. Toutefois l'observation des faits ne nous permet guère de dépasser le niveau de la présomption empirique. Dans ces conditions, il est donc nécessaire de mettre notre grille à l'essai afin d'en vérifier la validité. C'est pourquoi nous demandons cette nouvelle subvention.

Opérations prévues à cet effet:

1- Adaptation de la grille aux deux (2) programmes spécifiques,

2- A partir du mode de cueillette des données choisi au cours de l'année scolaire 1977-1978, appliquer la grille d'analyse à ces deux (2) programmes,

3- Dans le cas où les données existent, les recueillir en y mentionnant les différentes sources,

4- Dans le cas où les données n'existent pas, continuer les investigations en construisant des instruments spécifiques à la cueillette de ces données (questionnaires, rencontres de groupes, ...),

5- Choisir la stratégie d'implantation d'une telle grille d'analyse,

6- Déterminer les critères d'évaluation de la grille d'analyse,

7- Evaluer le processus d'analyse et de ses résultats (y apporter les corrections s'il y a lieu),

8- Vérifier dans quelle mesure la grille d'analyse permet de recueillir les "dimensions vécues d'un programme à l'intérieur d'une institution",

9- Vérifier dans quelle mesure cette grille d'analyse peut être étendue au niveau du réseau collégial,

10- Rédiger, aux fins de publication, un guide pratique d'analyse tenant compte de cette recherche (présentation matérielle, contenu, diffusion ...).

6- PREVISIONS BUDGETAIRES POUR L'ETUDE EN 1978-1979

6.1- Personnel

6.1.1- Deux (2) professionnels (1 année): $44,000.00

Justification:

La répartition du travail de ces deux (2) professionnels (valeur de deux (2) tâches de professeur):

- un professeur assumant la responsabilité de recherchiste et de rédacteur de différents documents pertinents, assurant la coordination avec les deux (2) autres professeurs (suivi des travaux) et les autres membres de l'équipe de recherche,

  3 jours/semaine

- un professeur issu du programme professionnel et ayant la responsabilité d'assurer l'animation et la coordination auprès du département concerné (professeurs, personnel non enseignant, administrateurs, ...) dans le cadre de la validation du guide,

  3 jours/semaine

- un professeur issu du programme général et ayant la responsabilité d'assurer l'animation et la coordination auprès du ou des département(s) concerné(s) (professeurs, personnel non enseignant, administrateurs, ...)

  4 jours/semaine

6.1.2- Une secrétaire (10 semaines): $ 2,000.00

6.2- Bénéfices sociaux (8%): $ 5,280.00

6.3- Papeterie - téléphone (interurbains) - timbres $ 1,000.00

- questionnaire, comptes rendus des réunions à adresser à chaque participant, aux professeurs des départements concernés, aux autres personnels concernés par la recherche, ... documents de travail, de consultation, rapports; vérification et compilation des données,

- impression du guide (quantité limitée)

6.4- Frais de voyage et frais divers:	$ 1,000.00
- rencontre de consultation avec les divers intervenants: Québec et Montréal en particulier,	
- sessions d'étude des membres de l'équipe de recherche,	
- autres rencontres nécessaires (consultants éventuels),	
- sessions d'animation avec les départements concernés	
TOTAL:	$53,280.00

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE I — Projet de recherche: Analyse des programmes de formation: Rapport d'étape de la session 77-3 et échéancier de la session 78-1, 9 février 1978.

ANNEXE II — Projet de recherche: Analyse des programmes de formation. Rencontre des membres de l'équipe de recherche - 25 janvier 1978.

ANNEXE III — Projet de recherche: Analyse des programmes de formation: Grille d'analyse des programmes de formation première partie: fondements théoriques - 20 février 1978 - révisé 13 mars 1978.

ANNEXE IV — Projet de recherche: Analyse des programmes de formation: Rencontre des membres de l'équipe de recherche - 8 février 1978.

ANNEXE V — Liste des documents disponibles "REFERENCE" (R)[1]

ANNEXE VI — Liste des documents disponibles "PRODUCTION-RECHERCHE" (P.R.)[2]

---

(1) Documents de base ayant été consultés, en priorité, par les membres de l'équipe de recherche. A cette liste, il serait opportun d'y ajouter un document de base: D.L. Stufflebeam, E.G. Guba et alii, Educational Evaluation and Decision Making, Itasca, Hill. Peacock Publ., 1971.

(2) Documents préparés par les membres de l'équipe de recherche.

ANNEXE XVII

Gouvernement du
Ministère de l'Éducation
Direction générale de
l'enseignement collégial

Québec, le 4 juin 1978,

Monsieur Roger Frot,
Adjoint au directeur des
Services pédagogiques,
Collège de Sherbrooke,
475 rue Parc,
Sherbrooke, Qué.

Monsieur le directeur adjoint,

A la suite de notre rencontre de mardi dernier au cours de laquelle vous formuliez votre intérêt à disposer d'un document sur la position arrêtée par le service de la Recherche et du Développement relativement à la demande de renouvellement soumise, vous trouverez ci-joint une copie provisoire de cette décision; le texte définitif parviendra au directeur général lorsque nous connaîtrons la réponse du collège à l'hypothèse retenue par le SRD.

Nous espérons que le document annexé sera utile lors de votre prochaine rencontre du groupe de travail et stimulera la poursuite des travaux entrepris.

Veuillez agréer, Monsieur le directeur adjoint, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Pierre Gingras
Recherche et Développement

PG/cso

c.c. Monsieur Andréa Bouchard

DECISION

Dans le cadre de l'étude de la demande de renouvellement soumise pour l'année 1978/1979, le service de la Recherche et du Développement s'est référé au mandat confié au collège en vue de mesurer l'atteinte des objectifs réalisés au cours de l'année 1977/1978. Dans le Rapport sur l'analyse des projets soumis au service de la Recherche et du Développement 1977/1978, il était précisé:

> "Qu'il était essentiel, au terme des travaux de l'année 1977-1978, de produire un guide sur l'analyse locale des programmes de formation pouvant servir de cadre de référence à l'ensemble des collèges du réseau;" (1)

Ce mandat général fut en outre circonscrit au cours d'une réunion regroupant des responsables du collège, du SRD et du CADRE (Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation): revue de la littérature existante, définition d'un programme de formation, situation de l'analyse à l'intérieur de ce programme et "listing" des paramètres de l'analyse au cours du premier semestre; la seconde partie des travaux devait donner lieu à la formulation des questions relatives à chaque paramètre et à la détermination

---

(1) Ministère de l'Education, Direction générale de l'Enseignement collégial, Rapport sur l'analyse des projets soumis au service de la Recherche et du Développement 1977-1979, l'Editeur officiel du Québec, Service de la Reprographie, Janvier 1978, page 133.

des modes de cueillette des données.(2)

L'analyse détaillée du rapport d'étape démontre que les responsables ont insisté principalement sur le modèle théorique et le cadre de l'analyse des programmes; le souci de précision du modèle a amené l'équipe à reporter au cours des derniers mois de réalisation du projet les activités reliées à la définition des paramètres, à la formulation des questions et à l'identification des instruments de cueillette. De ce fait, le rapport d'étape introduit les modifications apportées à l'échéancier initial. D'autre part, le service de la Recherche et du Développement estime qu'il est difficile de prévoir le parachèvement des activités au cours du présent mandat; le travail de précision du modèle devrait permettre d'y arriver quoique le document déposé n'offre pas toutes les garanties.

Le SRD est conscient que la soumission d'un rapport d'étape en mars, alors que le projet se termine en juin, peut effectivement rendre difficile la mesure adéquate de l'ensemble des opérations de l'année; il en demeure néanmoins un indicateur révélateur. Par ailleurs, certaines conditions d'allocation budgétaire ne permettent pas cette année de reporter la prise de décision du renouvellement du projet au terme de l'analyse du rapport qui contiendra, au dire des responsables, tous les éléments du mandat originel; si cette alternative eut été possible, le SRD aurait attendu

---

(2) Projet de recherche "Analyse des programmes de formation", Compte rendu de la rencontre du 29 août 1977, pages 1-2.

le dépôt du rapport final avant de rendre une décision définitive. Ces contingences amènent ainsi le service de la Recherche et du Développement à retenir parmi plusieurs hypothèses évoquées la suivante: le collège devra au cours de l'année 1978/1979, à même ses budgets, poursuivre la validation du guide d'analyse des programmes et soumettre le résultat de ses travaux au SRD. Si celui-ci juge que le document répond à la commandite initiale, une somme ne dépassant pas $15000,00 sera portée au budget régulier 1979/1980 du collège.

Cette décision est prise en considérant l'importance que le SRD et le CADRE, consulté lors de l'analyse, attachent aux démarches d'évaluation des programmes de formation et à la production d'instruments généralisables à l'échelle du réseau.